



Travailler l'oral à travers l'utilisation du téléphone portable et d'Internet

Hee-Kyung Kim

► To cite this version:

Hee-Kyung Kim. Travailler l'oral à travers l'utilisation du téléphone portable et d'Internet. Education. Université Grenoble Alpes, 2014. Français. NNT: . tel-01180684

HAL Id: tel-01180684

<https://theses.hal.science/tel-01180684>

Submitted on 31 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique du Français
Langue Étrangère**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Hee-Kyung KIM

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur
François MANGENOT

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines**

Travailler l'oral à travers l'utilisation du téléphone portable et d'Internet

Volume 1

Thèse soutenue publiquement le **16 décembre 2014**,
devant le jury composé de :

Madame Annick RIVENS-MOMPEAN

Professeur, Université Lille 3, Rapporteur (Président du jury)

Monsieur Éric BRUILLARD

Professeur, ENS Cachan, Rapporteur

Monsieur Thierry SOUBRIÉ

Maître de conférences, Université Stendhal Grenoble 3, Examineur

Monsieur François MANGENOT

Professeur, Université Stendhal Grenoble 3, Directeur de thèse



Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et porte sur l'apprentissage du français oral soutenu par la technologie mobile. En nous appuyant sur la recherche-action, nous avons créé un dispositif de formation destiné à des apprenants coréens de FLE leur permettant de s'entraîner à prendre la parole librement.

La culture coréenne étant influencée par la philosophie confucéenne, l'enseignement-apprentissage des langues est caractérisé par une relation hiérarchique entre le « maître savant » et « son disciple » et souvent centré sur l'écrit. Notre scénario didactique prévoyait un travail de la langue en dehors d'un cours formel et soutenu par un tuteur à distance.

Deux expériences ont été menées en 2008 et 2010 avec deux groupes d'apprenants coréens de FLE résidants en Corée auxquels nous avons demandé de réaliser des tâches langagières par enregistrement vidéo. Les apprenants ont été amenés à réaliser leurs productions orales en réponse à une vidéo enregistrée par un locuteur natif vivant en France. Grâce au recours à la téléphonie mobile intégrant l'accès à Internet et l'utilisation d'un réseau social en ligne coréen (Cyworld), les apprenants pouvaient échanger avec l'interlocuteur en temps différé leur permettant de s'enregistrer à plusieurs reprises et ainsi s'entraîner à la prise de parole tout en étant accompagnés par un tuteur.

L'analyse des discours et des stratégies de réalisation des vidéos ainsi que les résultats des entretiens semi-directifs menés en amont et en aval avec les apprenants-participants, nous ont permis de répondre à nos questions de recherche, à savoir de quelle manière le tutorat en ligne, les tâches communicatives réalisées avec un outil mobile et la communication asynchrone sur un réseau social en ligne influent sur la production orale et l'autonomisation des apprenants coréens de FLE.

Mots-clés : oral, apprentissage nomade, asynchrone, autonomie, tâche, dispositif.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche, François Mangenot, pour avoir accepté de diriger ce travail et m'avoir prodigué des encouragements et des conseils.

J'adresse également mes remerciements à Annick Rivens-Mompean et Eric Bruillard qui m'ont fait l'honneur d'accepter la tâche de rapporteurs, ainsi qu'à Thierry Soubrié pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je remercie chaleureusement les étudiant(e)s coréen(ne)s de l'Université nationale de Kyungpook à Daegu en Corée du Sud qui ont volontairement participé à mon projet de recherche, ainsi que Tiphaine pour son soutien en tant qu'interlocutrice native.

Je tiens à remercier spécialement mes relecteurs, Fabrice et Emilie, pour leur gentillesse, leur générosité, ainsi que leurs commentaires.

Qu'il me soit permis ici d'exprimer toute ma gratitude envers celles et ceux qui m'ont encouragé à finaliser ce travail de longue haleine.

Je ne remercierai jamais assez ma mère, pour ses encouragements, son écoute, ses conseils, sa patience et son aide tout au long de mes études. 감사합니다 어머니...

Sommaire du premier volume

Résumé	3
Remerciements	4
Sommaire du premier volume.....	5
Introduction Générale	6
Chapitre 1. Didactique de l'oralité et TIC dans une perspective culturelle	19
Chapitre 2. Méthodologie de recherche et objet d'étude	76
Chapitre 3. Téléphone portable et réseau social en ligne au service de la production orale	127
Chapitre 4. Tâches communicatives réalisées en vidéo au service de la pratique de l'oral.....	166
Chapitre 5. Le tutorat à distance dans un dispositif d'apprentissage nomade du français	215
Chapitre 6. Conclusions.....	240
Bibliographie.....	254
Liste des figures	279
Liste des tableaux	281
Index des notions	282
Liste des abréviations.....	284
Table des matières.....	285

Introduction Générale

Tout a commencé durant le cours de conversation que nous avons suivi en 1997 lorsque nous étions en deuxième année de licence de littérature et de langue françaises à l'Université Nationale de Kyungpook à Daegu, en Corée du Sud. Ce cours nous avait donné l'occasion de rencontrer un locuteur natif pour la première fois. Malgré notre enthousiasme de pouvoir pratiquer le français avec un locuteur natif, nous avons été assez désenchantée lors du premier cours : aucun des vingt-cinq étudiants n'avait osé prendre la parole. Pour notre part, nous ne comprenions rien de ce que l'enseignante locutrice native disait et nous ne pouvions pas non plus réagir à ses propos et prendre la parole par manque de compétence orale. En effet, pendant notre première année de licence, les cours de français n'avaient porté que sur la grammaire et la traduction et avaient été dispensés en langue coréenne. Nous n'étions pas suffisamment préparée à la pratique orale du français. Ainsi, lorsque nous avons suivi les cours de conversation assurés par l'enseignante-locutrice native, le silence imprégnait la plupart du temps la salle de classe. En outre, au lieu de pratiquer librement l'expression orale entre pairs et avec l'enseignante, il nous fallait beaucoup de temps pour préparer les activités du type jeux de rôles en discutant avec nos pairs en coréen et en rédigeant les dialogues que nous irions lire devant la classe. Étant donné la taille de la classe et l'incapacité des apprenants à prendre la parole spontanément, une heure de cours de conversation deux fois par semaine ne suffisait pas pour que chaque apprenant ait des occasions de s'entraîner et ainsi de progresser.

Notre expérience d'apprentissage de la langue française en Corée du Sud nous a interpellée et nous nous sommes questionnée sur la façon d'optimiser la pratique pédagogique et d'améliorer la compétence orale. Nous nous sommes donc intéressée à la didactique des langues que nous avons étudiée dans le cadre d'un Master en sciences de l'éducation en Corée. Puis, afin d'approfondir nos réflexions, nous avons décidé de poursuivre nos études en France en nous spécialisant en didactique du Français Langue Étrangère (FLE). C'est dans le cadre de notre formation en master recherche que nous avons découvert l'utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues. En particulier, nous avons mené une étude en Corée auprès d'enseignants de FLE afin d'enquêter sur leurs pratiques d'enseignement du français. Les résultats de ce travail de recherche nous ont fait ressentir la nécessité d'innover en matière de didactique de l'oral. C'est ainsi que nous avons souhaité entamer un projet de thèse.

Dans ce chapitre introductif, nous présenterons d'abord le contexte d'enseignement-apprentissage du français en Corée du Sud qui se caractérise par trois aspects : i) le manque apparent de pratique de l'oral dans le milieu institutionnel, ii) les attitudes des apprenants coréens et iii) l'affinité des jeunes Coréens pour les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Puis, en partant de ce terrain, nous exposerons la problématique et les questions qui guident notre recherche. Enfin, nous annoncerons le plan de notre thèse.

1. Manque de pratique de l'oral dans le milieu institutionnel

Distinguons les pratiques au niveau de l'enseignement secondaire et au niveau de l'université. L'éducation nationale en Corée du Sud prévoit que le français est enseigné à partir de la deuxième année du lycée¹ comme une deuxième langue étrangère² au choix après l'anglais qui est enseigné à partir de l'école primaire. Comme nous l'avons mis en évidence dans notre mémoire de recherche de Master (Kim, 2004), les enseignants de lycée utilisent généralement leur langue maternelle, le coréen, même si le programme éducatif (septième programme éducatif en vigueur depuis 1998) prescrit l'emploi de la langue cible. Concernant la méthode didactique, ce programme demande d'appliquer l'approche communicative conformément aux manuels. Pourtant, selon nos recherches, la méthode qui prévaut très souvent dans les salles de classe est la méthode traditionnelle : l'enseignant demande aux élèves de lire des textes à haute voix en chœur, de les traduire en coréen ou de faire des exercices focalisés sur la grammaire. Dans cette configuration, il est très rare que les élèves pratiquent la conversation à l'oral dans la langue cible avec l'enseignant ou les autres élèves. En ce qui concerne les manuels utilisés dans le cours, ce sont des professeurs d'université coréens qui les rédigent. Même si ces manuels se basent sur l'approche communicative, les dialogues semblent souvent être traduits du coréen et manquent d'authenticité (Milhaud, 2001 ; Kim, *op.cit.*). Par ailleurs, pour évaluer les acquis des élèves dans les examens, la seule modalité appliquée consiste en des tests de type QCM car ils sont considérés comme la méthode la plus objective. Comme ces tests visent uniquement l'évaluation de la compréhension (de l'écrit et de l'oral), l'expression orale est négligée. Bien que le programme éducatif souligne la nécessité de maîtriser les quatre compétences communicatives en langues étrangères - lire, écrire, écouter et parler -

¹ En Corée, la formation au lycée dure trois ans.

² Les élèves peuvent choisir parmi, l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français et le japonais.

(Ministère de l'éducation nationale de la Corée du Sud, 2001), il existe manifestement un décalage entre cette volonté officielle et l'application pédagogique.

Dans le cas de l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur, les universités offrent des cours de littérature, de linguistique, de civilisation et de conversation de français (cf. Annexe 1 : exemple d'un curriculum). A l'exception des cours de conversation qui sont principalement assurés par des enseignants natifs, les matières sont dispensées par des professeurs coréens en langue coréenne. Quant au cours de conversation, la taille de la classe est généralement d'une vingtaine d'étudiants dont le niveau de français est hétérogène³. Dans ces cours, les enseignants appliquent souvent l'approche communicative et demandent aux étudiants de communiquer entre pairs sur un sujet donné ou de faire des simulations (jeux de rôles) en groupe à partir de dialogues ou scénarios issus de manuels de FLE édités en France. Tout en se rapprochant de la réalité, cette façon d'apprendre reste toutefois artificielle et conduit dans la plupart des cas à la réception, la mémorisation et la reproduction d'un contenu oral ou écrit. Aujourd'hui, de nombreuses universités coréennes sont équipées de salles multimédias dans lesquelles les enseignants de langue trouvent des supports authentiques qui permettent de mettre en œuvre des activités langagières. Pourtant, la plupart des enseignants s'en servent non pas pour encourager la pratique de l'oral mais dans le but de rendre leurs cours habituels plus intéressants en projetant des films ou en faisant écouter des chansons, par exemple. Dans ce cas, les étudiants peuvent améliorer leur compétence de compréhension (de l'écrit et de l'oral) sans pour autant pratiquer davantage l'expression orale.

Ces observations indiquent que l'enseignement des langues comme pratiqué en Corée manque habituellement à susciter le développement de la compétence orale des apprenants. Ainsi, il n'est pas surprenant que les instituts privés de langue, à l'instar des Alliances françaises, offrant des cours de conversation en petits groupes attirent les lycéens et étudiants, surtout pendant les vacances scolaires.

³ Les étudiants procèdent à leur inscription pédagogique dans le niveau de leur choix, sans évaluation préalable de leur niveau.

2. Attitude des apprenants coréens en classe de langue

Notre expérience du terrain nous a appris que les apprenants en Corée interviennent très peu par des questions ou commentaires et ne s'expriment guère librement dans un cours de langue. Ils montrent souvent une certaine passivité et timidité vis-à-vis des sollicitations de l'enseignant. Ils se sentent également peu à l'aise et embarrassés lorsqu'ils sont amenés à prendre la parole en langue cible. Pour comprendre un tel comportement, nous pouvons convoquer des éléments d'explication probablement complémentaires liés à la philosophie confucéenne, à des processus sociopsychologiques en œuvre dans tout groupe d'apprenants et enfin à la nature intrinsèque de la communication orale. La plupart des chercheurs se penchent sur la philosophie confucéenne⁴ qui imprègne la culture coréenne (Kerbrat-Orecchioni, 1994, 2005 ; Lee-Le Neindre, 2002 ; Park, 2002 ; Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée, 1997-1998).

Selon ce système de pensée, la passivité des apprenants coréens s'expliquerait en premier lieu par l'ordre hiérarchique qui régit les relations entre l'enseignant et ses apprenants et par la vertu de l'obéissance qui en découle. Dans ce cadre, le rôle de l'apprenant serait de respecter l'enseignant qui est considéré comme savant et donc supérieur. Une autre cause du fait que les apprenants ne parlent pas librement dans un cours de langue serait liée à la vertu du perfectionnement de soi : toujours selon la philosophie confucéenne, l'Homme doit développer le savoir à travers l'enseignement et avoir la sincérité dans la pensée (Lenoir & Tardan-Masquelier, 1997 : 1079-1097). Par conséquent, les apprenants coréens hésiteraient à s'exprimer par peur de dévoiler des lacunes, ce qui entraînerait une perte de face. Par ailleurs, même si les apprenants se sentent prêts à prendre la parole, ils ne vont pas forcément s'exprimer devant les autres apprenants. En effet, afin de ne pas révéler l'hétérogénéité des savoirs, les apprenants se taisent pour respecter l'harmonie dans le groupe et éviter d'être exclus du groupe, car montrer des connaissances relativement plus

⁴ Dans l'encyclopédie des religions, Lenoir & Tardan-Masquelier (1997 : 1079-1097) notent que selon l'école confucéenne, la réforme sociétale doit passer à travers le renouveau de son noyau, à savoir l'individu et ses relations familiales. Avant de réorganiser l'ordre familial, il faudrait développer la personnalité de chacun. Dans ce processus, l'âme est considérée comme dépendante de la pensée ce qui sous-tend le perfectionnement du savoir comme condition à l'acquisition de la vertu. La morale confucéenne a pour finalité la noblesse spirituelle ('li' en chinois) ou l'harmonie entre l'Homme et l'ordre général de la vie. Un autre principe de cette philosophie est la bienveillance envers autrui ('ren' en chinois) tout en respectant un ordre hiérarchique du corps social. Ainsi, le perfectionnisme intellectuel, la recherche de l'harmonie sociale et le respect de l'ordre hiérarchique doivent guider l'attitude et le comportement de l'Homme dans ses actes (dévouement, perfectionnisme, études, contrôle de soi) et ses relations à autrui (considération vis-à-vis d'autrui, fidélité, confiance, obéissance et gratitude aux maîtres puissants, savants, aînés).

importantes par rapport aux autres entraînerait la perte de « face » d'autrui, ce qui aurait des conséquences négatives sur sa propre « face » (Goffman, 1974). Par ailleurs, dans la société coréenne, la parole est considérée comme précieuse et il s'agit de l'économiser. Les personnes qui parlent abondamment ne sont pas bien vues car selon la philosophie confucéenne, l'intelligence se montre plus dans l'action que dans la parole. Ainsi, une personne bavarde ne peut pas être prise au sérieux.

En deuxième lieu, outre ces éléments d'interprétation liés au confucianisme, certains chercheurs anglo-saxons par exemple pensent que ces comportements seraient liés à des phénomènes observables dans n'importe quel groupe social. En effet, ces auteurs se réfèrent à des processus sociopsychologiques pour expliquer le silence dans une salle de classe (Miller & McFarland, 1987, cités par Bicchieri, 2006 : 182-183). Il se pourrait que les apprenants opèrent de mauvaises inférences des comportements de leurs pairs. Par exemple, lorsque l'enseignant incite les apprenants à poser des questions, il arrive que ceux-ci ne réagissent pas. Dans ce cas, chaque apprenant déduirait de la non-réaction des autres qu'il est le seul à ne rien avoir compris. Ainsi, il n'oserait pas poser de questions pour ne pas perdre la face.

Enfin, dans leurs travaux en communication, Richmond & McCroskey (1998, cités par Neuliep, 2009 : 16-19) notent que de nombreuses personnes ont une certaine appréhension lors de la communication orale. Ces deux auteurs définissent cette appréhension communicative (« *communication apprehension* ») comme l'anxiété et la peur lorsqu'il s'agit de communiquer avec autrui et en distinguent quatre types liés à la personnalité (« *traitlike* »), au contexte (« *contextual based* »), au destinataire (« *audience based* ») et à la situation (« *situational* »). Selon ces catégories, certaines personnes ont toujours peur de s'adresser aux autres, tandis que d'autres ressentent de l'angoisse ou sont nerveuses sous certaines conditions seulement. Cette peur peut être causée par une situation de communication spécifique (prendre la parole dans une salle de classe) ou par l'interlocuteur lui-même (parler aux amis vs. au professeur) ou encore par les deux éléments (solliciter le professeur en cours).

3. Environnement technologique

En Corée du Sud, l'utilisation de l'Internet haut débit et des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) est très courante dans la vie quotidienne. En 2007, des chercheurs du NIDA (National Internet Development Agency of Korea) ont mené une enquête représentative auprès de 3 000 Coréens de 12 à 59 ans concernant l'utilisation de l'Internet mobile. Selon cette enquête, 93,6% des Coréens⁵ utilisaient la téléphonie mobile pour accéder à Internet sans fil contre 12,4% qui utilisaient un ordinateur portable à cette fin (NIDA, 2007 : 15). En effet, le téléphone portable ne reste plus seulement un outil de communication mais devient polyvalent, réunissant plusieurs fonctions numériques telles que naviguer sur Internet pour lire des courriels ou des journaux, recevoir des émissions de télévision et de radio, prendre des photos et vidéos, jouer des jeux sur les outils mobiles, etc. Dans ce contexte, nous tenons à souligner que le téléphone portable auquel les chercheurs du NIDA ont fait référence n'est pas un Smartphone mais un téléphone ayant simplement des fonctionnalités numériques. En effet, le Smartphone est commercialisé depuis seulement 2010 en Corée (cf. chapitre 2). Selon l'enquête du NIDA, les Coréens estimaient que le téléphone portable est très pratique parce qu'il permettrait d'utiliser toutes ces fonctionnalités sans contrainte de lieu (78,3%) ni de temps (61,6%) (*op.cit.* : 25). En 2007, les Coréens se servaient principalement du téléphone portable relié à Internet pour le loisir (91,9%) et la communication (65,1%), tandis que 2,7% des Coréens utilisaient cet appareil pour l'éducation (*op.cit.* : 27). Les activités les plus citées étaient l'envoi de MMS (Multimedia Messaging Service) qui permet de transmettre des photos, des enregistrements audio ainsi que des vidéos, la consultation des courriels et la visite du réseau social coréen Cyworld (*op.cit.* : 29-33). Effectivement, créé en 1999, ce réseau en ligne est très répandu en Corée : 90 % des Coréens entre 25 et 29 ans étaient régulièrement présents sur ce réseau social en 2006 (Choi, 2006). Dans une étude menée par Kim & Yun (2007), la moitié des personnes de cette tranche d'âge utilisaient Cyworld pour renforcer leurs relations interpersonnelles. Dans l'enquête du NIDA, les réponses concernant l'utilisation du téléphone portable relié à Internet semblent confirmer ce phénomène : 13,2% des Coréens accédaient à Cyworld avec leur téléphone portable (NIDA, *op.cit.* : 33).

⁵ Les réponses pouvaient être multiples.

D'ailleurs, cette enquête révèle une autre activité réalisée avec le téléphone portable qui est de plus en plus courante chez les Coréens. Il s'agit du CGU (Contenu Généré par les Utilisateurs, en anglais UCC, User Created Content, ou UGC, User Generated Content). L'utilisateur crée et gère un contenu à sa guise et à l'aide des outils média. Selon cette enquête, 12,3% des Coréens avait déjà fait l'expérience de consulter et produire du CGU sous forme de vidéo avec leur téléphone portable relié à Internet (*op.cit.* : 40). Enfin, comme l'indique la figure suivante, l'accès Internet mobile permet aux utilisateurs du téléphone portable de s'en servir dans divers endroits :

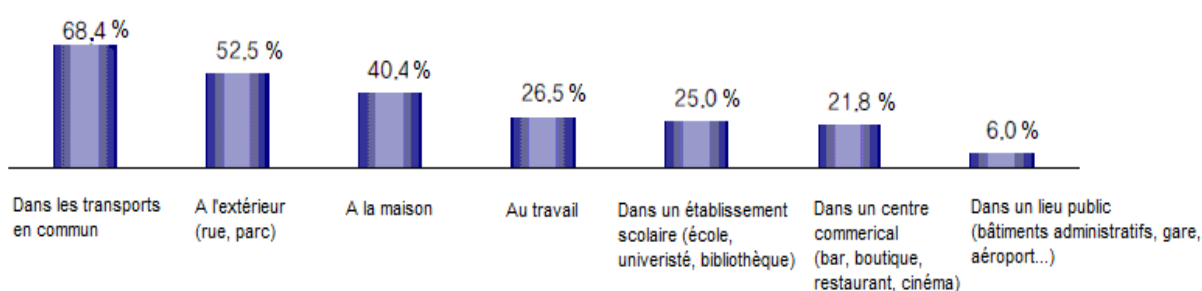


Figure 1. Lieux de l'utilisation du téléphone portable relié à Internet (*op. cit.* : 23) (notre traduction)

Nous pouvons remarquer que la plupart des Coréens utilisent l'Internet mobile dans les transports en commun et en plein air. Comme plus de 90 % des Coréens utilisent cette fonctionnalité pour le loisir, nous pouvons en déduire que les activités liées à l'utilisation de l'Internet mobile par téléphone portable serviraient dans la plupart des cas à combler leurs temps morts.

4. Problématique et questions de recherche

La série de constats que nous venons de faire à propos de la Corée nous permet de voir d'une part que le développement des compétences orales en FLE constitue un défi pour un grand nombre d'apprenants en Corée. D'autre part, les pratiques d'enseignement actuelles semblent inadéquates pour pouvoir y remédier. Nous nous sommes donc interrogée sur les causes de cette situation et avons identifié plusieurs facteurs. Au niveau institutionnel, l'enseignement du FLE en Corée se base souvent soit sur la transmission de connaissances linguistiques, soit sur des méthodes didactiques empruntées à d'autres pays et qui ne correspondent pas forcément au contexte culturel de la Corée. A ce sujet, Weber (2013 :

27) évoque que les représentations de l'enseignement/apprentissage sont imprégnées par la culture et influencent le rapport au langage. Ainsi, des activités ludiques à visée communicative pourraient se révéler inefficaces lorsqu'elles ne sont pas comprises comme servant l'apprentissage (Weber, *ibid.*). Au niveau individuel, les apprenants coréens de FLE n'osent généralement que peu prendre des initiatives et se montrent assez réservés lors des activités de prise de parole proposées pendant leurs cours pour des raisons d'ordres culturel (liées au confucianisme), psychologique (relatives à la représentation de soi et des autres) et personnel (en raison d'un manque de connaissances et de compétences). Aussi nous a-t-il semblé opportun en 2007 de réfléchir à des conditions susceptibles d'améliorer cette situation d'apprentissage des langues étrangères. Du côté de l'apprenant, nous avons estimé qu'il conviendrait de s'interroger sur les besoins spécifiques en termes de temps et d'espace pour s'entraîner à la prise de parole en langue étrangère. Il s'agit également d'identifier comment rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage et favoriser leur autonomisation. Du côté des pratiques pédagogiques, nous avons jugé pertinent d'examiner la potentialité des approches centrées sur l'apprenant, comme par exemple celle de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991). Compte tenu des usages sociaux des TIC par les jeunes Coréens, l'intégration de ces technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le contexte Coréen nous a semblé intéressante, d'autant plus que des recherches récentes montrent des gains potentiels des TIC pour l'apprentissage des langues (Mangenot, 2000). Par conséquent, voici comment nous avons posé la question principale de cette recherche :

Comment amener des apprenants coréens, férus de technologies mobiles et de réseaux sociaux mais peu enclins à prendre la parole en classe, à améliorer leur français oral grâce à ces technologies ?

Pour répondre à cette problématique générale, nous nous focalisons sur trois entrées qui constitueront le fil conducteur de notre analyse : les outils, les activités, et l'accompagnement pédagogique.

La première entrée est centrée sur l'utilisation des outils technologiques par rapport à la prise de parole :

Q1. Sur quels outils s'appuyer pour amener les apprenants coréens à prendre la parole? Quelles caractéristiques et quelles utilisations de ces outils pourraient constituer un terrain favorable à la production orale ?

En posant cette question, nous chercherons à identifier quels outils pourraient favoriser l'expression orale à tout moment de la journée et de quelle manière il conviendrait de les exploiter et énonçons la première hypothèse suivante :

H1. Le téléphone portable peut être non seulement un outil de communication mais aussi un outil d'apprentissage en langues qui permet aux apprenants de s'entraîner à la prise de parole à tout moment. Par ailleurs, le réseau social en ligne Cyworld permet aux apprenants d'échanger sur leur apprentissage et les incite à pratiquer l'oral avec leurs pairs.

La deuxième entrée sur laquelle se fondera notre analyse porte sur le recours aux activités langagières à proposer, susceptibles d'encourager les apprenants coréens de FLE à prendre la parole.

Q2. Quelles activités langagières encouragent les apprenants à prendre la parole ?

Comme nous l'avons indiqué (cf. *supra*), les méthodes d'enseignement des langues pratiquées dans les cours de langue en Corée sont souvent centrées sur la forme linguistique et les activités proposées sont des simulations et des jeux de rôle dans des situations créées par l'enseignant. A cet égard, il nous semble nécessaire de centrer l'apprentissage du français oral autour d'activités susceptibles de donner des occasions de pratiquer la langue et aussi d'« activités du monde réel » (Long, 1985) dans lesquelles s'engagent les apprenants, c'est pourquoi nous émettons la deuxième hypothèse suivante :

H2. Une tâche langagière bien conçue permet d'entraîner les apprenants à une prise de parole. Par ailleurs, la réalisation de tâches crée une situation sécurisante et leur réalisation permet aux apprenants de travailler la langue à leur rythme.

La dernière entrée concerne les modalités de l'accompagnement pédagogique à mettre en œuvre en vue d'atténuer au mieux les réticences de nature socioculturelle.

Q3. Quel type d'encadrement faut-il proposer pour soutenir la prise de parole des apprenants et contribuer à ce qu'ils prennent confiance et perdent la peur de perdre la face ?

Nous cherchons par là un moyen d'aider les apprenants à prendre confiance en eux afin qu'ils deviennent autonomes. Notre dernière hypothèse est la suivante :

H3 : Le tutorat en ligne soutient l'apprenant dans le développement de la confiance en soi, ce qui réduit son anxiété à prendre la parole.

5. Le plan de notre travail de recherche

Notre étude est construite autour de cinq chapitres. Afin de situer notre recherche dans son contexte théorique, nous présenterons dans un premier chapitre les thématiques phares sur lesquelles nous nous appuyons pour nos analyses. Comme notre champ de recherche est la didactique des langues, nous nous attarderons dans un premier temps sur les représentations de la notion d'oral d'un point de vue historique (ch.1.1.). Puis, nous mettrons en évidence dans quelle mesure les méthodologies majeures développées en didactique des langues s'intéressent au développement des compétences (de compréhension et de production de l'oral) chez l'apprenant (ch.1.2.). Dans notre recherche, nous nous focalisons sur le public des apprenants coréens de FLE. Pour cette raison, nous consacrerons une place spécifique à la dimension culturelle concernant d'une part l'enseignement du FLE en Corée et d'autre part la relation sociale dans la salle de classe (ch.1.3.). Nous clorons ce premier chapitre en nous intéressant aux enjeux de l'intégration des TIC et en particulier des outils mobiles dans l'enseignement / apprentissage des langues. A cet égard, nous développerons des notions récentes telles que l'apprentissage nomade (*Mobile Learning* en anglais) qui est apparu dans les années 2000 et la communication médiatisée par les technologies. Ces notions nous serviront pour analyser la manière dont les apprenants intègrent les outils que nous proposons dans le cadre de cette recherche (téléphone portable et réseau social en ligne) et pour étudier leurs comportements communicatifs et interactionnels au sein du groupe. Puisque nous nous

intéressons aux facteurs qui influencent le développement de la compétence orale et notamment de la prise de parole chez les apprenants coréens de FLE, nous nous pencherons enfin sur les notions de stratégies d'apprentissage et d'autonomie. Il s'agira alors de questionner les conditions de réussite d'activités langagières de production orale qui s'appuient sur les technologies mobiles (ch.1.4.).

Le deuxième chapitre sera dédié à la présentation de la méthodologie que nous avons adoptée pour cette recherche. Nous nous sommes appuyée sur la démarche épistémologique de la recherche-action (ch.2.1.) dans le cadre de laquelle nous avons conçu un dispositif de formation susceptible de favoriser le développement de compétences orales auprès de notre public cible. Après une présentation des principes méthodologiques d'une recherche-action, nous définirons la notion de dispositif de formation (ch.2.2.) Puis, nous détaillerons le cheminement de notre réflexion lors de la conception de notre dispositif et de la première expérimentation de ses principes. Suivant la démarche cyclique d'une recherche-action, une analyse de l'expérience, que nous synthétiserons dans la section 2.3., nous a amenée à revoir notre dispositif. Nous présenterons ensuite la réflexion qui nous a conduite à la conception d'un deuxième dispositif et sa mise en œuvre (ch.2.4.). Les données plus complètes de la deuxième expérience nous ont permis d'en constituer un corpus pour la présente étude. Ce corpus ainsi que les techniques de traitement et d'analyse utilisées seront présentés dans les sections 2.5. à 2.8.

Les chapitres 3, 4 et 5 seront consacrés à la description et la discussion des résultats d'analyse de notre corpus. Chacun de ces chapitres sera dédié à une question de recherche spécifique et à une synthèse des résultats. Ainsi, nous traiterons la question de l'adéquation des outils technologiques choisis (téléphone portable et réseau social en ligne) dans le troisième chapitre. Nous nous interrogeons en particulier sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité, notions proposées par Tricot et al. (2003), pour juger de la pertinence de l'utilisation des outils dans notre contexte. Nous traiterons également les questions de l'ergonomie et des représentations de notre public liées à l'apprentissage des langues via les outils technologiques.

Dans le quatrième chapitre, nous nous focaliserons sur la question de la nature des activités à proposer pour favoriser la prise de parole et son entraînement. Nous nous attarderons en

particulier sur la façon dont les apprenants ont réalisé les activités proposées et comment ils ont intégré le mode de communication asynchrone *a priori* inhabituel. Ce chapitre nous permettra également d'étudier les différentes stratégies employées pour travailler l'oral et dans quelle mesure les apprenants ont tiré profit de la mise en commun des productions et de la possibilité d'échanger sur leur propre apprentissage au sein du groupe.

Le cinquième chapitre nous amènera à nous questionner sur la façon dont le tutorat a accompagné le processus d'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'animation du groupe d'apprenants. Nous analyserons plus particulièrement comment le type de tutorat que nous avons mis en place a pu influencer sur la motivation et l'attitude des apprenants quant à la réalisation des activités proposées.

Chapitre 1. Didactique de l'oralité et TIC dans une perspective culturelle

Introduction

Les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères constituent l'objet de la didactique des langues étrangères. En effet, la didactique des langues étrangères est considérée comme un champ disciplinaire qui « s'efforce de décrire, théoriquement comment un acte d'enseignement peut engendrer un acte d'apprentissage et de proposer, pratiquement, des moyens pour cet engendrement sous la forme de méthodologies » (Richterich, 1996 : 9). De ce point de vue, Martinez (2008 : 4-5) la définit comme « la mise en œuvre des moyens d'enseignement » afin d'« optimiser les processus d'apprentissage de la langue ».

En s'appuyant sur cette perspective, notre recherche se situe dans la didactique des langues étrangères et notamment celle du Français Langue Etrangère (FLE). Étant donné que les apprenants coréens de français en Corée du Sud rencontrent généralement des difficultés de prendre la parole dans une salle de cours (cf. Introduction générale), ce présent travail de recherche s'intéresse à développer un mode d'apprentissage adéquat pour les inciter à parler librement et à leur guise. Selon Cuq (2003 : 71), la didactique du FLE est définie comme un « sous-ensemble didactique des langues étrangères ». Cet auteur indique que celle-ci s'articule autour de l'élaboration de concepts et de méthodologies et de la mise en place de pratiques. Nos réflexions théoriques s'orientent dans quatre directions : i) caractériser la nature de l'oral, ii) identifier la place de l'oral dans différentes méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en France et en Corée (1.2.), iii) étudier des comportements culturels indissociables de la langue (1.3), iv) explorer l'utilisation des TIC au service de l'apprentissage des langues (1.4). Ces réflexions nous serviront à concevoir un dispositif d'apprentissage nomade en langues que nous présenterons dans le chapitre 2.

1.1. Les représentations de l'oral en didactique des langues

L'enseignement des langues est souvent influencé par deux visions, l'une qui considère la langue comme étant un outil de communication et de socialisation, et l'autre selon laquelle la langue est un objet d'étude. Ces deux points de vue sont *a priori* complémentaires mais

sont souvent perçus comme opposés. Les enseignants sont appelés à trouver un équilibre entre les activités langagières et l'apprentissage du système linguistique. Ainsi, lorsque l'enseignement d'une langue met l'accent sur l'apprentissage du système linguistique, la forme écrite de la langue est fréquemment privilégiée, tandis que l'apprentissage de la langue orale a le même statut que l'écrit dans les approches communicatives. Les relations qu'entretiennent l'oral et l'écrit dans l'univers scolaire et ses implications pour la didactique des langues feront l'objet de la section 1.1.1. (cf. *infra*). Malgré la tradition écrite dans l'univers scolaire français, la parole a une valeur importante dans la vie quotidienne. L'échange de points de vue lors de négociations et l'art du discours oral constituent un patrimoine culturel important. Il en va autrement dans les cultures asiatiques et notamment en Corée du Sud où « parler prend un caractère superficiel » (Weber, 2008 : 54). Même si l'échange oral qui est vu comme étant un « exercice d'appropriation et de socialisation » (*ibid.*), est suscité par les enseignants natifs dans les cours de conversation en Corée, les apprenants coréens participent souvent peu et ne prennent guère la parole. Étant donné ces représentations de l'oral dans la société mais aussi dans la culture scolaire, nous nous intéressons dans la section 1.1.2. aux approches didactiques qui tentent à donner à l'enseignement de l'oral un statut à part entière.

1.1.1. Relation entre l'oral et l'écrit

L'oral est principalement étudié « dans ses manifestations [...] liées à la spontanéité ou à la routine sociale, aux formes conversationnelles familières, associé au parler de locuteurs de classes populaires, à une antériorité au niveau de l'âge (c'est le langage par excellence des enfants » (Nonnon, 2002 : 74). La didactique du français langue maternelle s'intéresse à cet objet pour analyser les aspects cognitif (ex. apprendre à construire son discours) et communicatif (ex. apprendre à interagir avec l'enseignant et les autres élèves) dans la salle de classe (Nonnon, 1994 ; Schneuwly, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Halté, 2005, Delcambre, 2011). Néanmoins, Dolz & Schneuwly (*op.cit.* : 18) mentionnent que « l'oral n'est pas du tout conçu comme un objet scolaire ». Ces auteurs se réfèrent à une enquête menée par De Pietro & Wirthner (1996, cités par Dolz & Schneuwly, *op.cit.* : 61) qui révèle que « l'oral est surtout travaillé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit ; [que] les enseignants analysent l'oral à partir de l'écrit ; [que] l'oral est bien présent en classe, mais dans ses variantes et ses « normes » scolaires au service de la structure formelle écrite de la langue ; [que] la lecture à haute voix, c'est-à-dire l'écrit oralisé,

représente l'activité orale la plus fréquemment pratiquée ». Bouchard (2002) et Chanfrault-Duchet (2002) expliquent cette dominance de l'écrit par rapport à l'oral dans l'univers scolaire français par sa tradition écrite. Chanfrault-Duchet (*op.cit.* : 47) met en avant que la fondation de l'école obligatoire et laïque servait principalement à « former des citoyens dotés des savoirs et des valeurs prônés par la République, sur la base d'un rapport à la littérature, qui posait l'écrit comme vecteur de la Raison, et qui privilégiait la lecture et l'écriture au détriment de l'acte de parole ». La langue d'enseignement et enseignée est un construit standardisé et basé sur la langue des œuvres littéraires (Bouchard, *op.cit.*). Il n'est donc pas étonnant que la relation entre l'oral et l'écrit soit perçue comme dichotomique. En effet, des travaux de Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987, cités par Delcambre, 2011) sur les discours des linguistes mettent en lumière une « dévalorisation de l'oral par rapport à l'écrit » (Delcambre, *op.cit.* : 8), voire une opposition. S'appuyant sur leurs travaux, Delcambre qualifie la perception de l'oral de « spontané, relâché, informel » et celle de l'écrit d'« élaboré, contrôlé, formel » (*ibid.*).

Cette représentation de la relation entre l'oral et l'écrit peut également s'entrevoir en didactique des langues étrangères. L'enseignement d'une langue donne la priorité à une forme *standard* qui a comme référence la qualité linguistique de la langue écrite. Dans la plupart des manuels, l'accès à l'oral en langue étrangère s'opère souvent à partir de dialogues (préalablement) écrits ou de la lecture. L'accent est ici mis sur l'apprentissage du lexique et de la prononciation. A ce titre, Weber (2013 : 27) évoque que l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les cultures de tradition écrite ont tendance à « privilégier les activités formelles (exercices de grammaire) ». Cette auteure signale également que les enseignants de FLE en milieu hétéroglotte ont souvent une représentation idéaliste du français oral en souhaitant enseigner le « bon français » (*op.cit.* : 28-29). Dans des travaux de recherche en didactique des langues étrangères, l'objet oral est traditionnellement abordé sous ses multiples facettes telles que la phonétique, l'analyse des interactions en classe, l'interlangue d'apprenants, la communication exolingue et plurilingue (Coste, 2008 : 204). Or, d'un point de vue linguistique, l'oral et l'écrit sont des réalisations variées de la même langue (Blanche-Benveniste, 2000, cité par Dreyfus, 2002). Blanche-Benveniste (*op.cit.*) rappelle qu'on ne peut plus opposer et classer l'écrit et l'oral selon deux pôles opposés mais plutôt à partir d'un « continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par oral ». Dans ce cadre, il semble paradoxal que peu d'ouvrages tentent de conceptualiser l'oral dans sa globalité (Lèbre-Peytard, 1990 ; Weber, *op.cit.*). S'il en est ainsi, les

chercheurs expliquent cette opacité autour de la didactique de l'oral par le fait que l'oral est perçu comme « un objet flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées selon les contextes éducatifs, [sinon] fugace, difficile à observer, mal connu, imprévisible » (Lèbre-Peytard, 1990 ; Nonnon, 1999 ; Chiss, 2003 ; Maurer, 2003 ; Coste, 2005, cités par Weber, 2013 : 5). En effet, Garcia-Debanc (1999, cité par Coste, 2008 : 205) énonce plusieurs obstacles à l'analyse de l'oral : « l'oral est difficile à observer et complexe à analyser ; l'oral implique l'ensemble de la personne [par exemple les aspects paraverbaux et mimo-gestuels] ; l'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants ; les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés ». Notamment, Weber (2013 : 23) souligne la difficulté de la normalisation de la langue tout en tenant compte des « variétés des parlers » et de la variation dans les usages.

Pour le présent travail de recherche, nous nous référons à Weber qui propose de dépasser le cloisonnement que la didactique de l'oral subissait jusqu'à présent. Dans son ouvrage, elle présente une modélisation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral à partir d'une conception ouverte de la compétence à communiquer langagièrement qu'elle appelle « oralité » (*op.cit.*). Ses critères nous semblent suffisamment opérationnels pour en tenir compte dans le cadre de notre recherche-action. Nous allons par la suite présenter le modèle de Weber qui nous servira à analyser notre corpus.

1.1.2. Vers une didactique de l'oralité

La notion d'oralité, d'après Weber, ne se contente pas de désigner la voix qu'on entend mais met en avant le tout qui est impliqué dans la prise de parole, à savoir non seulement la voix mais aussi le corps et des paramètres paraverbaux (ex. hésitation, intonation, débit, etc.) (*op.cit.* : 11). En outre, pour cette auteure, la parole est une « pratique langagière dans son usage le plus réel possible, c'est-à-dire en interaction entre locuteurs, ou devant un auditoire » (*ibid.*). Cette définition sur l'oralité s'apparente notamment à la notion de communication (cf. 1.4.3.1.) que certains anthropologues et chercheurs en communication (Bateson, Mead, Hall, Winkin, etc.) considèrent comme une co-construction de sens. Selon Watzlawick et ses collègues (1972 : 39), « on ne peut pas ne pas communiquer », c'est-à-dire que l'être humain est à la recherche constante de donner du sens à ce qui l'entoure et participe en même temps à la construction de sens, et ceci à travers son comportement. Les

individus co-construisent du sens en anticipant les réactions de l'autre et en s'adaptant mutuellement que ce soit verbalement ou non verbalement. De ce point de vue, la construction du sens est « le vecteur de base » de la notion d'oralité de Weber (*op.cit.* : 260). Elle présente l'oralité comme étant une notion complexe qui comporte huit paramètres. Ces paramètres portent chacun une signification spécifique et contribuent à la construction du sens dans sa globalité.

Paramètres	Significations
I) Comprendre/interpréter le sens : écouter, répéter l'information, inférer. Perception : discrimination auditive, Accentuation (découpage du sens), Inflexions de la voix : variations mélodiques.	I) Afin de parvenir à comprendre un énoncé, l'apprenant doit percevoir, ce qui est dit et associer du sens aux unités sonores. Pour ce faire, il doit tenir compte de la variation prosodique lui permettant de percevoir la structure syntaxique. Ce travail de discrimination auditive est accompagné d'une écoute active pour repérer de l'information avant d'inférer du contexte le sens y associé.
II) Oralité : voix Production : prononciation/articulation des sons (consonnes/voyelles), Accentuation (découpage du sens), Accents d'insistance, Rythme, débit, Variations de prononciation : parole surveillée (tension) ou familière (relâchement).	II) Dans l'interaction avec ses interlocuteurs, l'apprenant doit non seulement comprendre mais il est aussi amené à produire des énoncés. Il s'agit de prononcer des sons et utiliser des techniques de prosodie afin d'affecter du sens et de l'émotion à la voix.
III) Construction et tendances syntaxiques : -structure des unités, procédés anaphoriques, simplifications, troncations ; -marques d'organisation et de cohérence ; -corrélations intonation/syntaxe, emphases ; -injonctions.	III) En vue de porter du sens dans la parole, l'apprenant doit utiliser des marqueurs de structuration, de chronologie et de temporalité et également veiller à l'adéquation entre l'intonation et la structure syntaxique.

IV) Choix et adaptation du vocabulaire Expressions idiomatiques, Allusions et implicites de la parole.	IV) La construction du sens dépend d'un emploi adéquat du lexique tant au niveau factuel que figuratif.
V) Mise en discours pragmatique et communicatif genre de discours, énonciation en fonction de la situation, progression et cohérence de l'information.	V) L'apprenant doit apprendre à utiliser différents genres et situer ses énoncés dans le contexte communicatif.
VI) Culturel/savoir-être Transactions sociales : présence et rôle du locuteur, Règles de comportements langagiers, Rituels d'échange : politesse, éléments paraverbaux/degré de conventionalité.	VI) L'apprenant doit tenir compte des aspects sociolinguistiques et adapter son comportement en fonction du contexte culturel.
VII) Corrélations intonation/gestuelle -paraverbal, postures : attitudes, émotions ; -mimiques faciales : sourire, grimaces, tension du visage, sourcils ; -gestes : mains (paume, doigts), épaules, buste, mouvement de la tête.	VII) La prise de parole est accompagnée d'expressions paraverbales et de mouvements corporels qu'il s'agit de mettre en adéquation avec le sens à communiquer.
VIII) Normes, Variation langagière aux différents plans de l'énonciation (syntaxe, lexique, prononciation) : modèle d'énonciation adaptée.	VIII) Les différents aspects verbaux, paraverbaux et non verbaux de l'énonciation doivent être adaptés aux normes linguistiques, communicationnelles et socioculturels reconnues par l'interlocuteur.

Tableau 1. La parole dans son usage décrite par Weber (*op.cit.* : 262)

Les huit paramètres indiqués dans le tableau ci-dessus reposent sur la perception/interprétation (I) et la production (de I à VIII) en situation de communication. Suite à la compréhension d'un énoncé prononcé par l'interlocuteur, l'apprenant est amené à prendre la parole qui doit avoir une certaine forme linguistique (ex. syntaxique, morphologique, prosodique, etc.) adéquate à la situation donnée et aussi porter du sens associé à cette situation. Weber indique que ces paramètres sont à maîtriser de façon simultanée (*op.cit.* : 206).

Dans notre étude, nous nous intéressons en particulier aux paramètres de l'oralité (II), du discours (III, IV et V) et de la posture et des attitudes de l'apprenant (VI et VII). En ce qui concerne les caractéristiques de discours, nous nous référons à Baylon & Mignon (1994 : 194) qui distinguent quatre formes de discours : « monologale, dialogale, monologique, dialogique ». Lorsqu'un locuteur prend la parole de façon solitaire et sans que d'autres personnes n'interviennent, on parle de discours monologal. Par contre, lorsqu'au moins deux locuteurs prennent la parole à tours de rôle et qu'ils réagissent aux énoncés des autres, on parle de discours dialogal. Par ailleurs, le discours monologique relève d'une intention communicative destinée au locuteur lui-même, ce qui est le cas pour un récit, par exemple. Dans le cas contraire, il s'agit d'un discours dialogique qui est consciemment destinée à une ou plusieurs autres personnes avec qui le locuteur a l'intention d'échanger. Ainsi, un discours peut prendre différentes formes selon le contexte de la prise de parole : le discours monologal et monologique (ex. poème, narration), le discours monologal et dialogique (ex. message sur le répondeur téléphonique, discours d'un conférencier), le discours dialogal et monologique (ex. texte de théâtre) et le discours dialogal et dialogique (ex. conversation, débat). Dans notre recherche, nous avons demandé aux apprenants de prendre la parole concernant un sujet donné. Les discours prennent d'une part la forme monologale et dialogique lorsque les apprenants s'adressent aux autres participants (tuteur, pairs, interlocuteur natif) pour réaliser la tâche (ex. expliquer un jeu). Lorsque les apprenants ne s'adressent pas aux autres participants, leurs discours relèvent plutôt de la forme monologale et monologique (ex. décrire un événement festif).

Dans la mise en œuvre de discours en interaction, l'apprenant est invité à décider de ce qu'il va dire et comment il va se comporter car cela contribue à la compréhension mutuelle, facteur essentiel de la co-construction du sens. Des facteurs comportementaux et personnels affectent notamment cette compréhension mutuelle, ce qui relève de postures et

attitudes de l'apprenant. Selon Goffman (1973), la vie sociale s'apparente à une scène de théâtre où l'individu se représente devant les autres selon une image qu'il se donne. Pour décrire cette métaphore, cet auteur (*op.cit.*) utilise le terme « façade » qui comporte plusieurs éléments dont le décor (l'environnement matériel de la scène), l'apparence (tout ce qui relève du statut social de la personne) et la manière (l'intention qui guide le comportement dans la communication au quotidien). Dès le premier instant de la rencontre, les individus définissent la situation de communication et les rôles occupés en interagissant comme des acteurs au théâtre. Ils se comportent en fonction de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. Il s'agit d'un processus réciproque permettant de co-construire du sens. Par ailleurs, Goffman (1974) mentionne que l'individu cherche à exposer une image valorisante de soi. Pourtant, l'image de soi présentée et revendiquée n'est pas une chose acquise. Goffman introduit la notion de face qui est définie comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (*op.cit.* : 9). Lors d'une rencontre, chaque individu entre en rivalité pour imposer son identité. Afin de préserver sa face, l'individu cherche à protéger celle des autres. Goffman (*op.cit.* : 17) note que dans la rencontre « certaines pratiques sont d'abord défensives, et d'autres protectrices, mais en général, ces deux points de vue sont présents en même temps. Désirant préserver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à préserver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres ». En cours de langue où l'apprenant est invité à communiquer avec l'enseignant et d'autres apprenants, la face pourrait être mise en corrélation avec l'anxiété langagière qui est définie comme « une réaction à une condition dans laquelle l'environnement est perçu comme présentant ou non des exigences qui menacent d'excéder les capacités et les ressources de l'étudiant » (Williams, 1991, cité par Beaudoin, 1999 : 95-96). Face aux regards des autres, l'apprenant pourrait se sentir menacé et mal à l'aise et ainsi réduire l'attention et l'effort qu'il aurait normalement pu mettre en œuvre lorsqu'il prend la parole devant les autres, ce que Goffman appelle « évitement » (*ibid.*) dans la notion de face. Beaudoin (*ibid.*) considère que l'anxiété langagière influence tous les aspects du langage dont l'apprenant est amené à tenir compte pour la communication. Plus précisément, d'après cet auteur, le degré de cette anxiété, dépendrait de « l'habilité et la confiance en soi chez l'apprenant [...] sans que la performance langagière soit trop affectée » (*op.cit.* : 96). Beaudoin évoque qu'il est nécessaire d'aider l'apprenant à prendre contrôle de l'anxiété liée à l'utilisation de la langue étrangère.

Nous pouvons donc dire que l'oral implique l'ensemble de la personne qui prend la parole en situation de communication. Les aspects que nous venons de présenter seront particulièrement étudiés compte tenu des spécificités de notre public d'apprenants coréens. Nous allons par la suite étudier comment la prise de parole est considérée dans différentes méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

1.2. La place de la prise de parole dans l'évolution méthodologique en didactique des langues étrangères

Les méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont en évolution constante et varient d'une aire culturelle à l'autre. Puren (1988) et Germain (1993a) passent en revue les méthodologies introduites dans l'enseignement des langues en France. Ils présentent les principales méthodes ou approches qui ont marqué la didactique des langues pour le public francophone, « tout en les situant dans leur contexte social et dans le contexte historique de l'évolution de la didactique des langues » (Germain, *op.cit.* : 5). Certaines de ces méthodologies se sont succédées et certaines ont cohabité dans les programmes officiels d'enseignement. Par ailleurs, les méthodologies pratiquées en France ont eu une influence sur le programme d'enseignement du FLE en Corée du Sud (Jang, 2003 ; Lee, 2013), ce qui nous a amenée à nous concentrer sur ces méthodologies.

Dans l'étude de ces méthodologies, nous nous intéressons à un aspect particulier qui est la manière dont ces différentes méthodologies situent l'apprentissage de la prise de parole. Notre analyse sera guidée par quatre éléments permettant d'illustrer chaque méthodologie : « les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence et les situations d'enseignement » (Puren, *op.cit.* : 12). En effet, ces éléments ont été retenus par Puren en vue de distinguer les notions de méthode et de méthodologie. Selon cet auteur, une méthode fait référence à un ensemble de techniques inhérentes à l'enseignement, tandis qu'une méthodologie porte sur un ensemble cohérent de procédés, de techniques et de méthodes générés dans une certaine période historique (*op.cit.* : 11). En nous appuyant sur cette définition, nous allons présenter chaque méthodologie tout en examinant l'apprentissage de la prise de parole dans chacune d'entre elles dans une perspective évolutive.

1.2.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est centrée sur l'apprentissage de la grammaire et la traduction. Cette méthodologie est issue de la tradition antique de l'apprentissage des langues étrangères et a été appliquée à partir de la Renaissance en Europe pour l'enseignement des langues classiques comme le grec et le latin. A cette époque, les objectifs principaux de cette méthodologie étaient d'une part de rendre les apprenants capables d'étudier des ouvrages littéraires écrits dans la langue cible et d'autre part de « développer les facultés intellectuelles » (Germain, 1993a : 102) à travers une discipline susceptible de forger l'esprit analytique et la mémoire. L'étude des règles grammaticales était privilégiée, permettant aux apprenants de maîtriser la morphologie et la syntaxe de la langue cible. L'apprentissage du lexique était également pris en considération pour la compréhension et la traduction de textes.

La notion de culture était définie comme « l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisés dans le pays où on parle la langue étrangère » (Rodríguez Seara, nd). Ainsi, l'accès à la culture étrangère était conditionné par la maîtrise du système linguistique. Afin de favoriser le processus d'acquisition de connaissances grammaticale et lexicale, la méthode privilégiée était l'apprentissage par cœur. Les apprenants étaient amenés à apprendre des règles de grammaire et à faire des exercices dans l'optique d'un apprentissage déductif.

En ce qui concerne les situations d'enseignement, la méthodologie traditionnelle était utilisée en milieu scolaire. L'enseignant était considéré comme un maître savant dont le rôle était d'instruire les apprenants qui à leur tour devaient suivre les directives. Vers la fin du XVIII^e siècle, les activités marchandes en France se sont développées et internationalisées. Dans ce contexte, la méthodologie traditionnelle a été surtout critiquée en raison d'un manque d'apprentissage pragmatique de la langue cible (Puren, 1988). En effet, la pratique des connaissances de grammaire et de lexique était centrée sur l'écrit. Seuls des exercices écrits de traduction étaient répétés et repris à l'oral. La prise de parole n'était pas placée au premier plan de l'enseignement des langues.

1.2.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe a été développée vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle en France et en Allemagne (Germain, 1993a). Avec l'ouverture de la société vers l'extérieur (cf. *supra*), la méthodologie directe mettait en avant la pratique de la langue et notamment la pratique de l'oral dans la vie quotidienne. La langue était considérée comme un outil de communication servant à favoriser des échanges économiques, politiques ou socioculturels. Il s'agissait pour les apprenants d'« apprendre à utiliser la langue pour communiquer » (Germain, *op.cit.*: 127). Contrairement à la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe s'intéressait à l'utilisation de la langue plutôt qu'à la connaissance du système linguistique de la langue. Dans la pratique d'enseignement, l'accent était mis sur la prise de parole. L'apprentissage de l'oral était principalement centré sur des exercices de conversation. Cependant, l'accent était mis sur l'entraînement de la prononciation : dans les exercices, les apprenants étaient amenés à répéter des structures phonologiques. Le côté culturel était introduit à travers les textes travaillés et concernait surtout des aspects de la civilisation : le mode de vie, la géographie et l'histoire.

Par ailleurs, la méthodologie directe s'appuyait sur l'immersion. L'apprenant devait être placé en situation d'écoute prolongée de la langue cible. Pour ce faire, l'enseignant utilisait seulement la langue cible et avait recours à des objets ou à des images pour expliquer le sens du vocabulaire. Selon Germain (*op.cit.*: 128), l'association du sens et des choses était issue du principe d'associationnisme. Ce principe a été modélisé par le psychologue allemand Felix Franke (1884, cité par Germain, *op.cit.*: 128) qui analysait la relation entre la forme linguistique et la signification qu'il s'agissait de transmettre. De ce point de vue, l'apprenant était amené à penser automatiquement en langue cible sans passer par l'intermédiaire de la traduction. L'enseignement de la grammaire dans cette méthodologie se faisait d'une manière inductive : les cas d'application d'abord et les règles de la grammaire ensuite. Les interactions orales dans la classe étaient dirigées par l'enseignant sous forme d'échanges de type questions-réponses.

1.2.3. La méthodologie active

Suite à la méthodologie directe, la méthodologie active a été introduite dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Après la Première Guerre Mondiale (1914-1918), la France souhaitait se recentrer sur ses valeurs traditionnelles, ce qui a trouvé ses reflets dans l'enseignement (Puren, 1988 : 147). Dans cet esprit, l'enseignement du grec et du latin a été de nouveau intégré dans des établissements scolaires. Pourtant, la pratique de la langue était toujours maintenue comme une priorité. La méthodologie active était ainsi considérée comme « une méthodologie éclectique » (Puren, *op.cit.* : 143) articulant certaines techniques issues de la méthodologie traditionnelle, par exemple la traduction, avec les principes de la méthodologie directe (cf. *supra*).

En ce qui concerne la place de la prise de parole, cette méthodologie active mettait en avant la pratique de la langue à partir de l'écrit, c'est-à-dire que les apprenants lisaient d'abord un texte écrit et le prononçaient ensuite. Le recours au texte écrit était privilégié pour aider la compréhension de la langue étrangère. A la différence de la méthodologie directe, la méthodologie active recommandait l'utilisation de la langue maternelle et l'enseignant traduisait les textes écrits directement en langue maternelle. Par ailleurs, les textes employés étaient orientés vers le récit et le dialogue, ce qui permettait aux apprenants de pratiquer la langue à l'oral (Puren, *op.cit.* : 149). Cependant, comme ce fut le cas pour la méthodologie directe, la pratique de la langue orale était focalisée sur l'aspect phonologique, c'est-à-dire l'imitation des sons. A partir des années 1930, l'enregistrement sonore a été employé pour amener les apprenants à s'entraîner à la prononciation. Il s'agissait d'ailleurs d'une pratique phare de la méthodologie audio-orale développée aux États-Unis entre les années 1930 et 1950. Celle-ci avait pour but de « former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais » (Germain, 1993a : 141). S'appuyant sur le béhaviorisme (stimulus-réponse-renforcement), les enseignants utilisaient des exercices structuraux. Ils estimaient que les apprenants pourraient intérioriser l'emploi des structures syntaxiques toutes faites permettant de les réemployer spontanément le moment venu. La répétition de segments sonores était considérée comme facilitant cet automatisme linguistique. Les apprenants étaient invités à travailler avec un magnétophone dans un laboratoire de langue. Selon Puren (*op.cit.* : 158) cette façon d'enseigner/apprendre centrée

sur la mémorisation soutenue par l'enregistrement sonore a influé sur la méthodologie active en France.

1.2.4. La méthodologie audio-visuelle

A partir des années 1960, l'enseignement et l'apprentissage des langues en France se sont orientés vers l'intégration de supports audio et vidéo. Selon Germain (1993a : 153), suite à la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945), l'anglais était de plus en plus utilisé dans des communications internationales tandis que l'utilisation du français était en retrait. Afin de lutter contre l'essor de l'anglais, le Ministère de l'éducation nationale en France a renforcé la diffusion de la langue française à l'étranger. Dans ce cadre, le Centre d'étude du français élémentaire a été créé en vue d'élaborer une nouvelle méthodologie facilitant l'apprentissage du français chez les locuteurs non natifs et de promouvoir la langue française à l'étranger. C'est ainsi qu'a été introduite la méthodologie audio-visuelle qui met en avant à la fois l'aspect sonore et l'aspect visuel. Selon Puren (1988 : 212-214), cette méthodologie audio-visuelle était non seulement utilisée pour le FLE, mais également pour l'enseignement scolaire des langues étrangères en France dans les années 1960.

Inspirée de la méthodologie audio-orale ayant recours à des supports sonores, la méthodologie audio-visuelle associait systématiquement le son et l'image (Puren, *op.cit.* : 192-194). Ceci visait à faciliter la perception du sens dans une situation d'échange oral. Selon Guberina (1965, cité par Germain, *op.cit.* : 154), une langue serait « un ensemble acoustico-visuel » et l'apprentissage d'une langue étrangère passerait donc par l'oreille, la vue servant à attribuer du sens en tenant compte du contexte. Les apprenants étaient amenés à travailler à partir de situations de dialogues enregistrés sous forme audio et accompagnés d'une série d'images. Les dialogues présentaient un contenu didactisé en fonction de l'objectif d'apprentissage du programme. Le travail avec ces supports audio-visuels était accompagné par des exercices structuraux et de prononciation car la maîtrise des formes et des structures linguistiques était considérée comme un facteur facilitant la compréhension (Germain, *op.cit.* : 155). L'apprentissage phonologique se focalisait sur la prosodie (ex. le rythme, l'intonation) qu'il s'agissait d'imiter au lieu d'apprendre à prononcer des sons isolés comme c'était le cas dans la méthodologie audio-orale. Les apprenants s'y entraînaient souvent dans un laboratoire de langue, ce qui leur permettait en outre de mémoriser les dialogues. L'acquisition du lexique était considéré comme

fondamentale. Ainsi, les leçons ont été construites autour d'un lexique sélectionné en fonction de la fréquence d'utilisation des mots dans la vie quotidienne. A titre d'exemple, concernant l'enseignement du FLE environ 3000 mots ont été identifiés et utilisés dans les dialogues et des structures grammaticales. Dans les cours, l'enseignant était censé utiliser la langue cible ou recourir aux gestes et à la mimique pour expliquer le sens du vocabulaire. Comme la méthodologie audio-visuelle avait pour objectif d'apprendre à communiquer et surtout à parler librement, l'écrit était considéré comme « un dérivé de l'oral » (Germain, *op.cit.*). Cependant, la façon de pratiquer la langue oralement était toujours orientée vers la répétition des phrases ou des dialogues préconçus plutôt que vers la production orale libre de la part de l'apprenant. Les contenus culturels des textes traitaient souvent de la vie quotidienne et du mode de vie. Nous retrouvons donc des éléments des méthodologies précédentes.

1.2.5. L'approche communicative

L'approche communicative est apparue à la fin des années 1970. Son origine peut d'une part être liée au besoin politique européen d'ouverture et d'échange culturel, d'autre part à l'influence des recherches en sciences du langage et en anthropologie sur la notion de communication (Martinez, 2008 : 72-73). A cette époque, l'Europe a cherché à consolider la paix ainsi qu'à s'unifier d'un point de vue économique et politique. La mobilité et l'intégration des citoyens en Europe ont été politiquement encouragées. Cela a fait émerger un nouveau public d'apprenants adultes migrants de différents pays européens. Ainsi, une nouvelle conception de l'enseignement a été nécessaire pour inciter ce public à apprendre les langues étrangères et pour répondre aux besoins sociaux (voyager) et professionnels (travailler à l'étranger). Parallèlement, la recherche dans le domaine de la sociolinguistique et de l'anthropologie a bouleversé les théories jusque-là bien établies de la notion de communication (Martinez, *op.cit.*). D'après les auteurs de ces domaines (ex. Austin, Searle, Hymes, etc.), la communication ne renvoie pas seulement à une théorie du message (des processus d'encodage, de transmission et de décodage), comme Shannon & Weaver (1949) la définissent. Elle engloberait plutôt des aspects verbaux, paraverbaux (intonations, accentuation, rythme et débit, etc.) et non-verbaux (attitudes, gestes, mimiques) qui portent chacun une signification spécifique contribuant à la construction du sens global de l'interaction humaine. De ce point de vue, la langue est considérée comme un outil de communication qui sert à interagir avec les autres et à négocier du sens dans un contexte

donné. La fonctionnalité de la langue dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne a été mise en lumière dans ces travaux de recherche. Étant donné l'intention de communication, un message ne serait pas transmis de la même manière quand on s'adresse à un ami, à un professeur ou à un inconnu, par exemple. Compte tenu des tendances sociopolitiques en Europe et en s'appuyant sur des travaux de recherche en sciences du langage notamment, le Conseil de l'Europe a proposé un modèle opérationnel pour les concepteurs des programmes de langues dans l'optique de mettre la langue au service de l'apprenant qui cherche à communiquer dans la vie quotidienne avec des locuteurs natifs dans le cadre de la vie professionnelle ou privée. Ce modèle repose sur un certain nombre de caractéristiques notionnelles et fonctionnelles de la langue classées selon des situations de communication. Les savoirs et savoir-faire nécessaires pour parvenir à communiquer dans ces diverses situations ont été mis en évidence et associés à des seuils de compétence de communication. Les documents de référence contribuant à formaliser l'approche communicative et élaborés au sein du Conseil de l'Europe sont en particulier *Threshold Level* (Van Ek, 1975) pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère et *Un niveau seuil* (Conseil de la coopération culturelle : 1976) pour l'enseignement du français langue étrangère. Au début des années 1980, l'approche communicative a trouvé son entrée dans les réflexions de la construction des programmes scolaires et a été ainsi mis en application en France (Bailly & Cohen, 2006).

Contrairement aux méthodologies antérieures, comme par exemple la méthodologie directe ou la méthodologie audio-visuelle, l'approche communicative n'est pas une véritable méthodologie, car elle ne décrit pas les techniques d'enseignement. Par contre, elle propose un cadre de référence de ce que l'apprenant devrait acquérir pour pouvoir communiquer en langue cible (Martinez, 2008). Comme l'approche communicative privilégie les savoir-faire permettant d'être opérationnel dans différentes situations de communication, plusieurs façons d'enseigner/apprendre peuvent être mises en œuvre pour les développer.

Par ailleurs, l'apprentissage dans l'approche communicative a été considéré comme « un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu » (Germain, 1993a : 204-205). Les auteurs s'appuient sur la théorie constructiviste de Piaget. L'apprenant ne transfère ou n'intègre pas simplement les connaissances provenant du monde externe mais construit plutôt ses

représentations à partir de ses propres interprétations du monde dans les interactions avec celui-ci. L'apprenant de la langue se situe au centre du processus d'apprentissage et construit progressivement son propre système langagier et évolue en communiquant. A cet égard, apprendre une langue est focalisé sur la production verbale initiée par l'apprenant plutôt que la répétition de mots ou de phrases préfabriqués. L'apprenant est invité à être capable de s'exprimer en langue cible en conformité avec les normes d'emploi de cette langue dans une situation donnée dans le but de communiquer avec les locuteurs natifs de cette langue. C'est ainsi que dans la didactique des langues, l'approche par compétence a remplacé l'approche par transmission des savoirs. Plusieurs auteurs ont tenté de définir cette compétence en langue en rapport avec la notion de communication. Selon Canale & Swain (1981, cités par Germain, 1993b : 33-34), la compétence de communication englobe plusieurs types de compétences constituant les connaissances linguistiques, les règles sociales qui servent à interpréter la signification des paroles produites en termes de cohésion (forme linguistique correcte) et de cohérence (sens conforme à la situation donnée), et aussi les stratégies pour compenser les difficultés rencontrées dans la communication avec autrui (remédiation). Moirand (1982) considère que la compétence de communication comprend les composantes linguistique (grammaire, lexique, phonétique, etc.), discursive (tout ce qui relève de la production verbale et de son interprétation en fonction de la situation de communication donnée), référentielle (expériences, relations avec le monde) et socioculturelle (règles sociales et normes d'interaction entre les gens et en contexte). Parmi d'autres chercheurs, Beacco (2007 : 57) souligne que la compétence relative à une langue comporte toujours la capacité à utiliser les formes de cette langue adaptées à des situations de communication. Pour ce faire, l'apprenant doit maîtriser des savoirs reliés aux normes sociales, voire aux circonstances de la vie qui s'attachent à des situations de communication quotidiennes. Il s'agit de connaître le système linguistique mais également de savoir s'en servir en fonction du contexte social (Martinez, 2008 : 76).

Afin d'amener l'apprenant à pouvoir développer une telle compétence, c'est-à-dire être capable de réaliser une production langagière adéquate en contexte, l'enseignant recourt généralement à la simulation et au jeu de rôle. En effet, ces activités permettent à l'apprenant d'utiliser la langue dans différents contextes (Germain, 1993a : 209). En outre, l'enseignant utilise généralement des documents authentiques, à savoir des articles de journaux, des chansons ou des films qui ne sont pas conçus spécifiquement pour l'emploi dans une classe mais destinés au premier chef à des locuteurs de la langue. Ainsi,

l'apprenant est en permanence en contact avec la langue et la culture dans son état brut. L'acquisition du système linguistique se fait de manière intuitive dans l'utilisation de la langue. La manipulation de structures grammaticales et d'exercices de prononciation s'opère à partir des supports de textes (écrits, audio, etc.) authentiques utilisés. L'accent est mis sur l'expression écrite et orale et l'échange de messages qui portent du sens en fonction de diverses situations de communication afin de développer chez l'apprenant les compétences communicatives nécessaires pour être en mesure de communiquer avec un locuteur natif.

1.2.6. L'approche par tâche

Avec l'approche communicative, la notion de tâche est apparue dans les années quatre-vingt dans les pays anglo-saxons. Vingt ans plus tard, le Conseil de l'Europe propose une perspective de type actionnelle en prenant en compte cette notion de tâche. Afin de mieux cerner le concept de la tâche dans ces travaux, nous allons présenter l'avènement de l'approche par tâche dans les pays anglo-saxons et la manière dont elle a été reprise dans les méthodologies en France.

1.2.6.1. Tâche communicative dans l'approche du Task-based language learning and teaching (TBLT)

D'après Brandl (2007 : 7), les enseignants ont souvent rencontré des difficultés à structurer leurs cours selon les principes de l'approche communicative. Puisque les aspects grammaticaux et lexicaux ne pouvaient plus être les éléments structurant le cours, les enseignants devaient trouver d'autres manières pour introduire un fil conducteur. Ainsi, la notion de tâche est apparue dans les années 1980 permettant de faciliter la conception du cours tout en mettant en œuvre l'approche communicative (Skehan, 2003 ; Brandl, *ibid.*). Cela a donné naissance au *Task-Based Language Learning and Teaching* (TBLT) développé par des chercheurs anglo-saxons (Breen, 1987 ; Long, 1985 ; Nunan, 1989). Ces chercheurs ont donné les premières formulations de la notion de tâche telle qu'elle est utilisée aujourd'hui. Selon Nunan (1989 : 10), la tâche est « a piece of classroom work

which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language⁶ ».

Ellis (2003) explique que la tâche est employée selon deux perspectives : i) *task-supported language teaching* - la tâche est intégrée en tant que support pédagogique parmi d'autres et ii) *task-based language teaching* - le cours de langue est structuré autour de la tâche. Selon cet auteur, la tâche est au service de la communication pour développer la compétence de communication. Ellis (*op.cit.* : 27) considère que « tasks [...] are an important feature of communicative language teaching⁷ » car le recours aux tâches permettrait de tenir compte au mieux des principes clés de l'approche communicative, à savoir la compétence de communication, la dimension sociale dans l'utilisation d'une langue et l'importance accordée au sens. Les tâches communicatives déclencheraient ainsi une interaction entre les interlocuteurs lors de la réalisation de la tâche, ce qui serait, selon Long (1996, cité par TABASCO, 2004 : 35), particulièrement bénéfique à l'apprentissage. A cet égard, les réponses des interlocuteurs qui concernent par exemple la clarification des requêtes, la vérification de la compréhension ou les remaniements, fourniraient un feedback à l'apprenant en fonction des erreurs ou des problèmes de communication rencontrés.

Afin de mettre en évidence les contributions des tâches à l'apprentissage, certains chercheurs ont décrit et classifié les tâches communicatives, en particulier, Pica et al. (1993). Ces derniers les répartissent en cinq types : l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision, la résolution de problème et le puzzle. Chacun de ces types de tâche est lié à tel ou tel paramètre des compétences langagières auquel fait appel la tâche. Concernant l'échange d'information, les interlocuteurs détiennent des informations asymétriques et l'interaction vise donc à combler un manque d'informations. Dans ce cas, les interlocuteurs sont amenés à résoudre des problèmes cognitifs que Prabhu (1987, cité par Ellis, 2003 : 213-214) appelle « information gap » (écart d'information en français). Il s'agit de transférer des informations d'une personne à une autre ou de trouver des informations manquantes (ex. comparer deux documents). En ce qui concerne l'échange d'opinion, les interactants doivent échanger leurs opinions sur un sujet donné. Selon Prabhu (*op.cit.*), il s'agit de résoudre un problème de type « opinion gap », qui est traduit

⁶ « une unité de travail en classe impliquant les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction de la langue cible » (notre traduction).

⁷ « Les tâches sont une partie importante de l'enseignement/apprentissage communicatif des langues » (notre traduction)

en français par écart d'opinion et correspond par exemple à un débat. Le troisième type de tâche est la prise de décision dans le sens où les interactants doivent parvenir à un consensus (ex. prendre un rendez-vous). Le quatrième type de tâche renvoie au fait que pour accomplir une tâche, un problème doit être résolu en fonction des contraintes initialement énoncées (ex. énigme). Prabhu (*op. cit.*) appelle « reasoning gap », c'est-à-dire en français écart de raisonnement, le problème cognitif sous-jacent à une telle situation : il s'agit de dériver de nouvelles informations à partir d'informations données.

Étant donné ces différences dans la classification des tâches par les auteurs, Ellis (2003) propose un cadre général de description d'une tâche pour éviter le recours à une typologie. Cet auteur associe des paramètres à quatre éléments qu'il considère être constitutifs d'une tâche. Ces quatre éléments sont i) input (les informations verbales ou non verbales fournies dans la tâche), ii) conditions (la manière dont les informations sont présentées ou la manière dont l'information doit être utilisée), iii) processus (les opérations cognitives et les types de discours comme monologal et dialogal par exemple) et iv) résultats (Ellis, *op.cit.* : 217).

Eléments	Paramètres
1 Input	- Support (ex. textes pictographique, écrit ou oral) - Organisation du texte fixe ou variable
2 Conditions	- Répartition des informations entre les interactants (symétrique ou asymétrique) - Flux communicatif (unilatéral ou bilatéral) - Interaction obligatoire ou interaction facultative - Mode de travail (individuel ou collectif)
3 Processus	- Opération cognitive (échange d'information, échange d'opinion, explication ou raisonnement) - Type de discours (monologal ou dialogal)
4 Résultat	- Nature de la production (ex. textes pictographique, écrit ou oral) - Genre de discours (ex. description, argumentation, recette de cuisine) - Dimension ouverte (plusieurs résultats possibles) ou fermée (un seul résultat)

Tableau 2. Cadre pour décrire une tâche en TBLT

Outre les paramètres évoqués dans son cadre descriptif, Ellis postule qu'une tâche devrait être caractérisée par une certaine authenticité. Cet auteur se réfère d'une part à Long (1985, cité par Ellis, *op.cit.* : 6) qui définit « l'authenticité situationnelle » et d'autre part à Skehan

(1996, cité par Ellis : *ibid.*) qui formule « l'authenticité interactionnelle ». Concernant la tâche ayant une authenticité situationnelle, il s'agit d'activités empruntées à la vie réelle (ex. créer et diffuser une publicité radiophonique). L'utilisation spécifique de la langue et le comportement communicationnel seraient en revanche mis en avant dans la tâche focalisée sur une authenticité interactionnelle (ex. réaliser une pièce de théâtre pour une journée de portes ouvertes de l'école). Pour Ellis, une tâche doit comporter soit le type situationnel, soit le type interactionnel, soit les deux types d'authenticité en même temps.

En ce qui concerne le rapport avec la prise de parole, la tâche communicative ne privilégie ni l'écrit ni l'oral car cette approche s'intéresse au processus de l'apprentissage d'une langue qui se fait par l'interaction en contexte. De ce point de vue, l'écrit et l'oral ont *a priori* la même valeur. Cependant, nous pouvons penser que dans la pratique, la prise de parole serait plus importante que l'écrit, car le mode de communication le plus naturel dans une conversation est avant tout l'oral (ex. l'enseignant s'adresse à ses élèves à l'oral en classe). La préparation et la réalisation de la tâche pourraient être également faites à l'oral.

1.2.6.2. La tâche actionnelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

La notion de tâche développée par les chercheurs anglo-saxons (cf. *supra*) a influencé les didacticiens en Europe (Bagnoli et al., 2010). En effet, cette notion a été reprise et enrichie dans les travaux d'élaboration du CECRL, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001). L'objectif du CECRL est avant tout politique. Il a été conçu dans l'esprit d'harmoniser l'apprentissage des langues et de la culture dans les États membres du Conseil de l'Europe, de favoriser la reconnaissance réciproque des qualifications en langues et de guider les enseignants et les formateurs de langues dans leurs choix didactiques (Polkova, 2006 ; Bourguignon, 2006). Le CECRL propose ainsi une perspective de type actionnel et considère l'apprenant comme un acteur social qui utilise une langue pour accomplir des activités dans un contexte social donné (Conseil de l'Europe, *op.cit.* : 15). L'apprenant n'est plus vu comme destinataire d'une méthode mais plutôt comme usager de la langue. L'accent est mis sur l'action que l'apprenant-usager d'une langue réalise. A cet égard, la tâche devient actionnelle et est définie comme suit :

« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est

fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (*op.cit.* : 16).

Par rapport à la tâche focalisée sur une fin communicative dans l'approche de TBLT, la tâche actionnelle est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 121). L'action est ici considérée comme « le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (*op.cit.* : 15). L'apprenant est ainsi amené à réaliser des tâches « langagières ou partiellement langagières ou non langagières » (*op.cit.* : 19) en s'appuyant sur son entourage social avec lequel il interagit. La langue figure parmi les moyens pour agir sur et avec d'autres. Dans cette optique, l'apprentissage est centré sur le groupe d'apprenants qui construit collectivement les nouvelles connaissances et compétences. L'apprenant est amené à mutualiser ses ressources avec ses pairs en utilisant des outils collaboratifs (ex. carte heuristique en ligne). Dans sa démarche d'apprentissage, le groupe d'apprenant est épaulé par une personne ayant la fonction de tuteur qui remplace la fonction de l'enseignant traditionnel.

La notion d'action proposée par le CECRL fait encore débat chez les didacticiens car le CECRL laisse une grande marge d'interprétation didactique et pédagogique. Plusieurs auteurs ont donné une définition de la notion d'action afin de mieux clarifier les enjeux didactiques relevés par le CECRL (Bento, 2012). Selon Bourguignon (2006 : 64), l'apprenant apprend non seulement en parlant avec d'autres, mais aussi en agissant avec d'autres. Cette auteure considère que la communication et l'action sont indissociables. Elle définit l'action comme « un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action » (Bourguignon, 2010 : 17). La communication viendrait au service de l'action dans le sens où il faut « communiquer pour agir ». Puren (2004 : 18) distingue la notion de tâche, en précisant au préalable qu'il entend par tâche « ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage », de la notion d'action qui fait référence à « ce que fait l'usager dans la société ». Pour cet auteur, l'action peut être réalisée en milieu social (ex. avec des locuteurs natifs dans la vie quotidienne) et aussi en milieu éducatif (ex. dans une salle de classe de langue 2) lorsque la tâche est effectuée « à

destination de la société extérieure » (Puren, *op.cit.* : 19). Quant à Puren, il définit le milieu de la classe de L2 comme « une micro-société à part entière » (*op.cit.* : 18). L'apprenant d'une langue est un acteur social et agit avec d'autres. Puren met ainsi en avant la dimension sociale de l'action. Selon Bento (*op.cit.* : 3-5) qui a passé en revue la notion d'action dans la littérature, les didacticiens associent à cette notion d'action sociale les critères suivants : i) « des actions langagières et extra-langagières » qui sont verbales et non-verbales, ii) « des actions authentiques » qui renvoient au fait que l'apprenant interagit réellement avec d'autres apprenants ou avec le grand public, iii) « des actions présentant une résolution de problème » qui signifient que la tâche peut amener l'apprenant à faire des choix et à trouver des solutions, iv) « des co-actions ou communic-actions » qui indiquent que les apprenants agissent entre eux ou communiquent pour agir et enfin v) « des actions pour des apprenants actifs » qui permettent à l'apprenant de développer des stratégies d'apprentissage et favorisent son autonomisation.

La définition de la tâche actionnelle donnée par le CECRL reste volontairement assez floue car celui-ci est conçu comme étant un cadre référentiel. Il conviendrait aux chercheurs et praticiens de l'interpréter en cohérence avec les objectifs d'apprentissage qu'ils poursuivent. Pour certains auteurs (Bourguignon, 2006 ; Puren, 2011), la tâche actionnelle met en avant la participation des apprenants à des activités collectives pour aboutir à un résultat attendu et qu'il s'agirait de « communiquer pour agir » (Bourguignon, *op.cit.* : 64). De ce point de vue, la perspective actionnelle adoptée par le CECRL est en rupture avec l'approche communicative dans laquelle la langue est un outil de communication. D'autres auteurs (Springer, 2009 ; Rosen, 2009 ; Mangenot & Penilla, 2009) soulignent l'aspect authentique de la tâche actionnelle. Selon eux, une tâche est actionnelle dans le cas où l'apprenant s'engage dans des activités de production, de réception, d'interaction, ou de médiation ou dans des combinaisons de ces types d'activités tout en s'inscrivant dans un échange avec le monde extérieur. Ainsi, une salle de classe ne serait pas une société authentique pour agir. Il s'agirait plutôt d'une situation quasi-authentique dans laquelle l'apprenant s'engage dans des simulations et des jeux de rôles. Mangenot & Soubrié (2010) indiquent par ailleurs que le recours aux technologies offrirait la possibilité d'entrer en contact avec le monde réel permettant à l'apprenant de communiquer et d'interagir avec les internautes. Pour ce faire, l'utilisation de la langue médiatisée par les technologies devient importante. A cet égard, Rosen (*op.cit.*) situe la notion de tâche actionnelle dans la continuité de l'approche communicative.

Le CECRL présente la notion de prise de parole selon deux modalités différentes : « s'exprimer oralement en continu » (ex. l'exposé, une argumentation lors d'un débat) et « prendre part à une conversation » (Conseil de l'Europe, 2001 : 26). Le CECRL attribue à ces deux types de prise de parole différents degrés de maîtrise et associe à chaque étape des capacités et stratégies à mettre en œuvre. Comme pour l'approche de TBLT (cf. *supra*), le CERCL envisage la prise de parole comme faisant partie intégrante de la réalisation d'une tâche.

1.3. Enseignement du FLE en Corée du Sud

Depuis l'introduction de la langue française dans l'éducation nationale en Corée du Sud, les méthodologies d'enseignement de cette langue sont en cours de développement. Même si cette évolution méthodologique repose sur celle en France, le contexte socioculturel peut influencer sur la mise en œuvre de différentes méthodologies introduites. Dans cette section, nous nous focaliserons sur les spécificités des méthodologies d'enseignement du FLE qui sont adoptées en Corée afin d'identifier la place de la prise de parole dans ce contexte.

1.3.1. L'oral face aux méthodologies adoptées

Historiquement, le français en tant que langue étrangère a été introduit en 1836 par des missionnaires français envoyés pour évangéliser la Corée. Dans ce but, les missionnaires ont commencé à enseigner le français en milieu non institutionnel (Han, 2000 : 124). En 1886, suite au traité de Commerce et d'Amitié franco-coréen, l'enseignement du FLE est officiellement mis en œuvre en milieu scolaire afin de former de bons traducteurs. La maîtrise de la grammaire et du lexique était alors privilégiée au contraire de l'expression orale.

Dans la première moitié du XXe siècle, la situation politique était assez instable en raison de l'occupation de la Corée par le Japon (1910-1945) et de la guerre civile (1950-1953). Selon Jang (2003 : 34-35), durant cette période, l'enseignement du français avait lieu dans des établissements privés seulement. Cet auteur (*ibid.*) explique que les enseignants étaient des locuteurs non natifs et avaient principalement recours à la méthode grammaire-

traduction. Les enseignants utilisaient le coréen pour enseigner le système linguistique de la langue française.

Depuis les années soixante, le gouvernement de la Corée du Sud a prescrit un programme officiel d'enseignement des langues étrangères dans le cadre de l'enseignement secondaire en affichant des objectifs d'apprentissage pour chaque niveau. Le gouvernement souhaitait ainsi harmoniser l'enseignement. En ce qui concerne l'enseignement du FLE, les programmes éducatifs en vigueur entre 1963 et 1988 visaient à permettre aux apprenants de maîtriser le français pour pouvoir communiquer au quotidien avec des francophones et de pouvoir leur présenter la culture coréenne (Jang, 2003 : 36-39). Les manuels de FLE⁸ utilisés en cours se sont principalement basés sur la méthodologie active (cf. 1.2.3.). Des dialogues présentés dans ces manuels relevaient de la vie quotidienne de la Corée et étaient traduits du coréen. Les élèves étaient amenés à répéter des phrases à voix haute après l'écoute d'un enregistrement audio. Des exercices de grammaire et de phonétique étaient largement employés pour l'apprentissage de la forme linguistique.

En 1988, l'année où ont eu lieu les Jeux olympiques à Séoul, le gouvernement coréen a ressenti le besoin de diversifier les échanges commerciaux internationaux et s'est intéressé à davantage de langues, notamment des langues parlées dans les pays européens. Le gouvernement voyait dans la formation de personnes capables de bien communiquer en langues étrangères (Han, 2000 : 125) un moyen pour y parvenir. Aussi le Ministère de l'éducation nationale coréen a-t-il promu l'approche communicative dans le programme éducatif des langues étrangères. En particulier, les programmes du FLE mis en place à partir de 1988 mettent en avant la méthodologie audiovisuelle (cf. 1.2.4.), car celle-ci a été considérée comme favorisant les activités de compréhension et d'expression du français et permettant de transmettre la culture française. Dans les manuels du FLE, le lexique se limitait à 800 mots au maximum et les auteurs se contentaient de présenter les éléments grammaticaux de base (ex. usages des temps : l'indicatif, le conditionnel, et le gérondif). Le contenu d'apprentissage se focalisait sur le sens (et moins sur la forme linguistique) et les thèmes étaient liés à la vie quotidienne en France. Des activités de groupe telles que des jeux de rôle par exemple ont été introduites dans les manuels de FLE en vue de développer la compétence de communication. L'utilisation de documents authentiques a été

⁸ En général, les manuels de FLE ont été conçus par des professeurs d'université coréens qui se réfèrent aux recommandations du programme officiel.

préconisée, ce qui a permis de confronter les apprenants à des situations de communication variées et considérées comme motivantes. A titre d'exemple, l'extrait d'un manuel de FLE ci-après repose sur une activité de groupe demandant aux apprenants une explication sur les moyens de transport pour aller de l'aéroport Charles-de-Gaulle à la gare du Nord en utilisant les adresses de sites Internet de compagnies de transport françaises données :

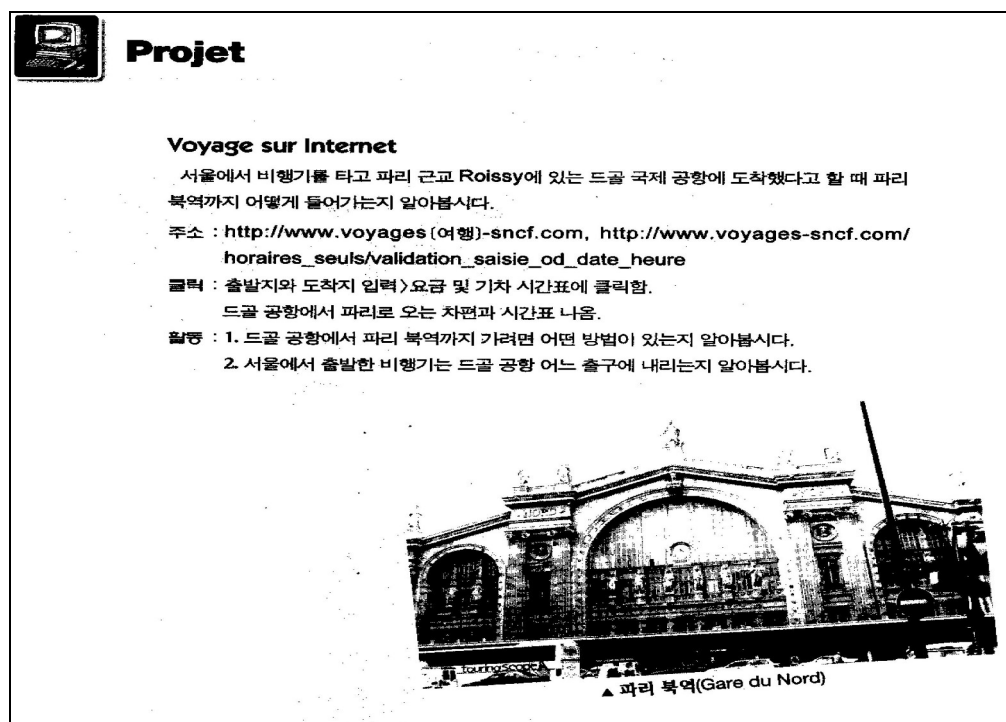


Figure 2. Extrait d'un manuel coréen de français (Song, 2003 : 15)

Bien que les manuels et le programme éducatif de FLE s'appuient sur ces approches communicatives, le système d'évaluation se contentait de mesurer la compréhension plutôt que la production. En effet, l'épreuve de français au baccalauréat coréen n'est constituée que de QCM permettant d'évaluer la compréhension orale et écrite (Madec, 2010). La pratique de la langue est souvent négligée en classe de FLE afin d'utiliser le temps restreint de manière le plus efficace possible pour la préparation des épreuves du baccalauréat coréen. L'enseignement du FLE est ainsi focalisé sur les connaissances linguistiques pour la compréhension de l'écrit et limité au développement de compétences de réception.

A l'heure actuelle, les politiques d'enseignement des langues étrangères en Corée s'orientent vers l'utilité de la langue (Lee, 2013). Pour ce faire, un nouveau programme d'enseignement des langues, y compris celui du FLE, est en cours de développement et se réfère aux critères du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Pourtant, un changement du

système d'évaluation des langues ne semble pas prévu. Dans ce cas, il nous paraît difficile d'entrevoir comment le développement des compétences de production et surtout de la prise de parole pourrait être réellement favorisé par ce nouveau programme.

1.3.2. La relation interpersonnelle dans un cours de FLE

D'après Goffman (1973), la vie sociale peut être comparée à une scène de théâtre où l'individu se représente devant les autres selon une image qu'il se donne. Dès le premier instant de la rencontre, les individus doivent définir la situation de communication et les rôles occupés. Il s'agit d'un processus réciproque, car les rôles sont distribués dans l'interaction. Par exemple, on ne peut jouer le rôle d'enseignant que vis-à-vis d'une personne assignée au rôle d'élève. Chaque individu devient co-acteur qui construit avec l'interlocuteur par et dans l'interaction les rôles qu'il adopte. Watzlawick et al. (1972 : 66-67) distinguent deux types de relations interpersonnelles. Le premier se caractérise par « l'égalité et la minimisation de la différence » tandis que le deuxième repose sur « la maximalisation de la différence », c'est-à-dire qu'un des individus prend une position supérieure ou inférieure vis-à-vis de l'autre. Ces auteurs (*ibid.*) soulignent que « le contexte social ou culturel fixe dans certains cas une relation complémentaire (par exemple, mère-enfant, médecin-malade, professeur-étudiant) ou bien ce style de relation peut être propre à une dyade déterminée ».

Dans la société coréenne, la relation sociale est souvent asymétrique et dépend en général du statut social et de l'âge. La structuration hiérarchique est bien présente dans la langue coréenne dans laquelle la relation interpersonnelle s'exprime. Selon Duval (2006), un locuteur doit d'une part mettre en avant sa relation avec son interlocuteur qui est exprimée par la particule finale verbale et d'autre part sa relation envers la personne dont il parle en employant un suffixe verbal honorifique. Dans le milieu éducatif, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est toujours caractérisée par une position supérieure de l'enseignant, car il est considéré comme savant qui « dispense des connaissances » (Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée, 1997-1998). Il dirige la classe et distribue la parole aux apprenants tandis que ceux-ci suivent les consignes et attendent docilement le moment où ils sont autorisés à prendre la parole (*ibid.*). La relation envers l'enseignant est caractérisée par le respect, ce qui est d'ailleurs exprimé par un dicton

coréen suivant : *le disciple ne devrait même pas oser faire un pas sur l'ombre de son maître.*

En ce qui concerne la relation entre les apprenants, c'est notamment l'âge qui joue un rôle important. Si dans un groupe les apprenants ont des âges différents, la relation qui s'établit est de nature hiérarchique et s'apparente à celle dans la relation entre les membres d'une famille. Lorsqu'un apprenant étant plus jeune qu'un autre apprenant s'adresse à celui-ci, il doit l'appeler 'grand frère' ou 'oncle'. Dans le cas des apprenants du même âge, la relation interpersonnelle est symétrique. De ces différentes natures des relations interpersonnelles plus ou moins fortes résulte le sentiment d'appartenance à des groupes. Selon Sumner (1906, cité par Neuliep, 2009 : 218), des personnes qui sont liées par « a relation of peace, order, law, government and industry⁹ » constituent un « in-group » ou « we-group » et se distinguent des autres qui sont considérés comme appartenant à l'« out-group » ou « other-group ». Kerbrat-Orecchioni (1994 : 99) note par ailleurs que la dichotomie entre ces deux groupes est assez prononcée dans la société coréenne. Cette auteure indique que les Coréens ont tendance à se comporter de manière indifférente envers l'out-group et s'identifient fortement avec les membres du groupe social auquel ils appartiennent.

1.4. Apprentissage des langues et technologies numériques

Lorsqu'en 1992 « le courrier électronique est devenu accessible au grand public » (Pelgrum & Law, 2004 : 19) et que des produits numériques de traitement et de diffusion d'informations se sont répandus, le terme de TIC a vu le jour. Dans le glossaire de l'ISU (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2009), le terme TIC est défini comme suit:

« [...] les Technologies de l'Information et de la Communication sont l'ensemble des outils et des ressources technologiques permettant de transmettre, d'enregistrer, de créer, de partager ou d'échanger des informations. Ces technologies sont notamment les ordinateurs, Internet (sites web, blogs et messagerie électronique), les technologies de diffusion en direct (radio, télévision, Internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et outils d'enregistrement) ainsi que la téléphonie (fixe ou mobile, par satellite ou par visioconférence, etc.) ».

⁹ « tout rapport de paix, de contrat, de gouvernance et socioéconomique » (notre traduction).

Cette définition tient compte de la diversité des technologies numériques tels que les ordinateurs, les réseaux électroniques et la téléphonie, et aussi de leur potentialité fonctionnelle, à savoir les capacités de stockage, de traitement et d'échange de données.

Avec leur diffusion massive, ces technologies sont entrées dans le monde éducatif pour accompagner la transformation structurelle vers la société de l'information et de la connaissance. C'est ainsi que la Commission européenne a lancé son premier plan d'action *eEurope* en 1999, visant à permettre un accès plus rapide et plus sûr de tous les citoyens européens à Internet. En particulier, cette politique du numérique cherche à « faire entrer la jeunesse dans l'ère numérique » (Commission européenne, 2001). Il s'agit d'une part de soutenir la formation des jeunes à un usage responsable de ces technologies, à leur apprendre à « rechercher et à trier les informations en fonction de leurs besoins, à avoir un regard critique sur l'information et les sources d'information et de les protéger contre des intentions malveillantes » (*ibid.*). D'autre part, l'initiative de la Commission européenne en faveur des TIC a pour but de favoriser la formation des enseignants, l'intégration de nouvelles méthodes d'apprentissage et l'usage des TIC dans les programmes éducatifs permettant d'augmenter la variété des contextes d'apprentissage et de « créer de nouvelles dynamiques pédagogiques » (*ibid.*). Des initiatives semblables avaient déjà eu lieu dans d'autres pays, et notamment en Corée du Sud - pays dans lequel nous avons mené notre recherche. En 1995, le Ministère de l'éducation nationale de la Corée du Sud a réformé le programme éducatif dans le but d'apporter des modifications censées tenir compte de l'évolution sociétale et de l'ère de l'information qui s'annonçaient. Dans ce cadre, l'ensemble des établissements scolaires ont été subventionnés pour y installer l'équipement technologique nécessaire (ordinateur, télévision, vidéoprojecteur, etc.). Dans le programme officiel pour l'enseignement secondaire publié en 1997, les politiques sur l'utilisation des technologies en classe ont été décrites comme suit :

- « ▪ L'enseignant doit utiliser les outils technologiques (rétroprojecteur, magnétoscope, télévision, ...), ordinateur non compris, dans une proportion d'au moins 10% du temps de cours ;
- Pour toutes les disciplines, 20% du temps de cours minimum doit être consacré à l'utilisation de l'ordinateur par l'enseignant ;
- L'enseignement doit favoriser l'utilisation des outils multimédias » (Ministère de l'éducation nationale en Corée du Sud, 2001 : 14) (notre traduction).

En s'interrogeant sur l'impact de l'introduction des TIC dans l'éducation, Kim (2007) étudie la façon dont les TIC sont utilisées dans l'enseignement secondaire en Corée du Sud. Les résultats montrent que les enseignants coréens de français interviewés ont tous eu recours à des outils multimédias. Cependant, les pratiques d'enseignement n'avaient guère changé. L'ordinateur relié au téléviseur avait été utilisé pour fournir les informations seulement d'une autre manière aux élèves. Kim (*op.cit.*) note que comme l'approche d'enseignement restait inchangée, cette façon d'utiliser les technologies en classe n'avait pas changé les méthodes d'apprentissage des élèves coréens. Ainsi, nous pouvons dire avec Karsenti et al. (2005 : 27) que « ce sont plutôt le type et le contexte d'intégration pédagogique des TIC en éducation qui auront un impact ou non sur la réussite éducative des apprenants ». Et comme le note Marton (1999), « la seule raison d'utiliser, d'exploiter, d'intégrer les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication en éducation devrait être [...] d'améliorer la situation d'apprentissage de l'étudiant et nos relations avec lui ».

Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'intégration des TIC a donné lieu à l'émergence du domaine de recherches du Computer Assisted Language Learning, il y a déjà une trentaine d'années. Ce domaine compte plusieurs revues (LLT¹⁰, ReCALL Journal¹¹, CALL Journal¹², ALSIC¹³, CALICO¹⁴), des colloques réguliers (WorldCALL, EuroCALL, etc.). Les recherches en didactique des langues qui se focalisent sur l'utilité des outils numériques dans le processus d'apprentissage collectif et sur le rôle qu'ils jouent dans la communication entre les acteurs (apprenant et formateur ou tuteur), notamment les recherches de Mangenot (2000, 2004, 2007, 2008), Lamy & Hampel (2007), Kern (2006), Salam (2011), et Guichon (2012), montrent des résultats favorables à l'intégration des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. C'est ainsi que Mangenot (2000 : 40-41) évoque cinq gains que l'intégration des TIC peut entraîner : i) du temps supplémentaire d'apprentissage, ii) la flexibilité du mode de travail (taille de groupe), iii) l'exposition individuelle plus intense de chaque apprenant à la langue, iv) une appropriation meilleure (à travers le fait de pouvoir travailler simultanément le discursif et le linguistique) et v) la motivation (activité attirante, dédramatisation de l'évaluation).

¹⁰ Journal Language Learning and Technology.

¹¹ Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning.

¹² Computer Assisted Language Learning.

¹³ Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication.

¹⁴ Computer-Assisted Language Instruction Consortium.

Dans la section 4, nous allons aborder des concepts qui sont liés à l'intégration des TIC dans la formation des langues en ligne. Il s'agit dans un premier temps d'étudier les conditions d'intégration des technologies numériques dans un dispositif de formation¹⁵ et en particulier le rapport entre les utilisateurs (ou apprenants) et les outils utilisés (cf. 1.4.1.). Puis, nous définirons la notion d'apprentissage nomade et nous nous intéresserons aux spécificités des pratiques d'apprentissage qui en découlent (cf. 1.4.2.). Ceci nous amènera à discuter les notions de communication et d'interaction dans le contexte d'une formation en ligne (cf. 1.4.3.) et comment ce type de formation influence les comportements des acteurs (ex. apprenant, tuteur) (cf. 1.4.4.). Enfin, nous porterons notre attention sur les stratégies que les apprenants sont susceptibles de mettre en œuvre pour réaliser des tâches langagières multimédias (cf. 1.4.5.).

1.4.1. Usages sociaux et utilisation des technologies numériques

Lorsqu'on a recours aux TIC pour l'apprentissage des langues, il est intéressant de se poser la question de la relation que les apprenants entretiennent avec l'objet technique utilisé. A ce sujet, nous nous référons au philosophe Gilbert Simondon (1958, cité par N'dri, 2011) qui étudie le rapport entre les objets techniques et l'humain, la culture et la nature. D'après cet auteur, les outils techniques ne sont pas artificiels mais reflètent la réalité humaine car c'est l'homme qui est à l'origine de tout objet technique. Simondon considère en particulier que cette origine se trouve à la croisée des chemins entre la quête de la satisfaction de besoins et l'inventivité de l'homme. En outre, les objets techniques ainsi inventés auraient une destinée née de volontés humaines. Par contre, « une fois l'objet technique inventé, l'utilisateur peut [cependant] lui associer d'autres volontés » (*op.cit.* : 3). Cette réflexion nous amène à discuter la notion d'usage que plusieurs auteurs définissent dans leurs travaux de recherches liées aux technologies. Plusieurs sociologues comme Woolgar (1991) ou Mackay et al. (2000, cités par Flichy, 2008), essaient de circonscrire les processus qui déterminent la nature des usages des objets techniques. Ainsi, en privilégiant certaines formes d'accès et d'action dans la conception d'une machine ou d'un objet technique quelconque, le concepteur détermine le mode d'action ultérieur de l'utilisateur. Dans ce cas, l'objet technique configurerait l'utilisateur. Pourtant, les utilisateurs ont eux aussi une certaine influence sur la façon dont l'objet technique est

¹⁵ Voir chapitre 2, section 2.2.1.

employé. De par leurs comportements, ils pourraient à leur tour configurer l'objet technique. D'autres sociologues comme Akrich (1993), Jouët (2000) et Flichy (*op.cit.*), estiment que le rôle de l'humain prend une place importante dans le rapport avec les technologies. L'humain serait un acteur qui adopte et aussi adapte la technique. Ces auteurs mettent l'accent sur l'interaction entre l'humain et l'objet technique et définissent l'usage comme un construit social. Ainsi, Jouët (*op.cit.* : 501) met en avant le fait que l'usage social résulte de pratiques antérieures et est fonction de comportements, d'attitudes, de représentations et de valeurs des individus. D'après Flichy (*op.cit.* : 165-166), l'usage se construit dans le temps au cours des interactions sociales et l'introduction de tout nouvel outil technique est accompagnée d'une phase d'appropriation. En fonction des habitudes et pratiques antérieures des usagers, un objet technologique peut être rejeté, abandonné ou adopté et intégré dans les activités quotidiennes. Il s'agit d'un processus d'appropriation des TIC qui suit des phases et constitue un élément de la construction de l'identité humaine (*op.cit.* : 155). Dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, la notion d'usage est souvent opposée à celle d'utilisation. Selon Chaptal (2007 : 74), le sens d'usage s'entend « en tant qu'usages sociaux, action communément observé dans un groupe » tandis que l'utilisation renvoie « à la fois à une action ponctuelle et aux aspects manipulateurs ». Blondel & Bruillard (2007 : 140) distinguent l'usage comme « coutume, habitude, tradition » nécessitant « une certaine stabilisation » de l'utilisation qui peut « être isolée dans le temps » et ayant « un caractère occasionnel, voire conjoncturel ». Ces auteurs s'intéressent particulièrement à la manière dont l'usage émerge à partir de l'utilisation d'un objet. Ils étudient cette transformation pour un groupe social spécifique et se réfèrent ainsi à la notion de pratique qui est considérée comme « un usage parvenu à une stabilité suffisante pour être reconnu dans une communauté d'acteurs » (Puimatto, 2007 : 17) spécifique. On parle par exemple de pratiques professionnelles.

En s'intéressant au mécanisme complexe de l'émergence de pratiques, Tricot et al. (2003) spécifient trois dimensions qu'ils jugent centrales : utilité, utilisabilité et acceptabilité. Selon ces auteurs, l'utilité d'un dispositif de formation et des outils numériques qui font partie de ce dispositif, renvoie à « l'adéquation entre l'objectif d'apprentissage défini par l'enseignant (ou le concepteur) et l'atteinte de cet objectif [par les apprenants] » (*op.cit.* : 395). En ce qui concerne l'utilisabilité, il s'agit de la nature de la qualité de la relation entre les apprenants et les éléments du dispositif de formation, à savoir s'il est facile ou

satisfaisant de les utiliser. Enfin, l'acceptabilité est définie comme la compatibilité du dispositif de formation avec les pratiques, les ressources, les contraintes et les objectifs des apprenants. A titre d'exemple, nous pouvons souligner le coût dans le cas où la formation nécessiterait un abonnement à un service en ligne (ex. abonnement d'accès à Internet) ou l'achat d'un équipement (ex. téléphone portable). La question de l'acceptabilité se pose également lors du transfert d'un comportement ou usage de la vie quotidienne dans la sphère pédagogique (Kim & Mangenot, 2011). Lorsqu'un dispositif de formation est utile, utilisable et acceptable dans son utilisation par les apprenants, il est susceptible de favoriser l'apprentissage.

Dans le cas de notre recherche, nous avons proposé aux apprenants d'utiliser le téléphone portable relié à Internet pour réaliser des tâches langagières. Eu égard aux travaux de Tricot et al. (*op.cit.*), il nous semblait important, dans le cadre de la réflexion sur la conception de notre dispositif de formation, de nous référer à l'enquête menée par les chercheurs de NIDA (National Internet Development Agency of Korea) sur la pratique des technologies et notamment du téléphone portable de notre public cible (cf. 3. Environnement technologique).

1.4.2. L'apprentissage nomade des langues

1.4.2.1. La notion d'apprentissage nomade

L'apprentissage nomade dont il est question dans cette recherche est une notion assez récente avec une théorisation encore en cours. Certains auteurs considèrent l'apprentissage nomade (mobile learning ou m-learning en anglais) comme une extension de la formation en ligne (e-learning en anglais) avec une différenciation par l'outil (Quinn, 2000 ; Pinkwart et al., 2003 ; Caudill, 2007). D'autres estiment par contre que l'apprentissage nomade est un domaine de recherche distinct (Sharples, 2005 ; Traxler, 2007 ; Kress & Pachler, 2007). Selon Taylor (2006 : 25), les recherches abordent l'apprentissage nomade principalement à partir de trois axes : i) l'apprentissage médiatisé par les outils mobiles, ii) la mobilité des apprenants (indépendamment des outils) et iii) la mobilité du contenu d'apprentissage dans le sens d'un accès ubiquitaire. La première définition renvoie à la mobilité de l'outil. Selon Trifonova & Ronchetti (2003), il s'agit de tout outil qui est suffisamment petit, autonome et discret nous permettant de nous en servir à tout moment dans la vie quotidienne pour

apprendre. La deuxième définition est centrée sur l'apprenant. Pour O'Malley et al. (2003), l'apprentissage nomade concerne tout apprentissage qui implique deux cas de figure : soit l'apprenant ne se trouve pas à un endroit fixe et prédéterminé, soit il se sert d'opportunités offertes par les technologies mobiles pour apprendre. Kambourakis et al. (2004) rejoignent ce point de vue en soulignant que l'avantage de l'apprentissage nomade serait que l'apprenant puisse désormais apprendre n'importe quand (« anytime ») et n'importe où (« anyplace »). La troisième définition de l'apprentissage nomade porte sur la mobilité des ressources qui sont accessibles, maniables et partagées à tout moment en fonction des besoins des apprenants (Caudill, 2007 : 1).

En passant en revue ces approches, nous constatons qu'elles se focalisent sur le terme *mobile* dans *mobile learning* au lieu de s'intéresser à la spécificité de l'apprentissage dans un *contexte mobile* ou de la nature de ce contexte. Pour pallier ce manque, Traxler (2007 : 4) caractérise l'apprentissage nomade comme un apprentissage personnalisé, spontané, situé, informel¹⁶ et en contexte. Non seulement le contenu et le moment de l'apprentissage peuvent être définis par l'apprenant, mais ce dernier se libère également du cadre formel des institutions d'enseignement grâce aux outils mobiles reliés à Internet. A travers les outils mobiles, l'apprenant est constamment connecté et peut collaborer avec ses pairs et ses enseignants dans un environnement d'apprentissage perméable afin de construire ses connaissances et ainsi développer sa compréhension de la réalité (Sharples, 2005 : 1).

A ce sujet, nous nous référons à Taylor (*op.cit.* : 25) qui préfère utiliser la notion d'apprentissage dans une époque nomade (« learning in a mobile age ») à la place du terme d'apprentissage nomade (« mobile learning »). Kress & Pachler (2007) proposent une interprétation assez large de ce concept. Dans une perspective socioculturelle, ces deux chercheurs s'interrogent sur la place de l'institution de l'école et les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Sous l'influence de la mondialisation, le principe de l'État serait remplacé par celui du marché qui est caractérisé par la décentralisation de la prise de décision et par le fait que les citoyens deviennent consommateurs. Ceci se traduirait dans la sphère éducative par un basculement du rapport entre l'enseignant et l'apprenant (Kress & Pachler, *op.cit.* : 10). Pour ces auteurs (*op.cit.* : 18-19), la décision (« power ») du contenu

¹⁶ Selon le Cedefop (2008 : 94), l'apprentissage informel concerne « toute activité de la vie quotidienne liée au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). Cette forme d'apprentissage possède généralement un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant ».

(« curriculum »), de la méthode (« frame ») et de l'évaluation (« assessment ») relèverait désormais de l'apprenant. Celui-ci serait amené à changer ses attitudes et ses comportements d'apprentissage et à développer un nouvel *habitus* que Böck (2004, cité par Kress & Pachler, *op.cit.* : 22) appelle *habitus de l'information* (« information habitus ») et définit comme suit : « Information is material which is selected by individuals to be transformed by them into knowledge to solve a problem in their life-world¹⁷ ».

L'apprentissage nomade se rapporte donc à une quête permanente de l'individu (ou de l'apprenant) dont l'objectif est de transformer le monde qui l'entoure en ressources pour apprendre. Ce processus est toujours en cours d'accomplissement et ainsi constamment en mouvement. Dans ce contexte, la technologie mobile sert d'infrastructure. Elle facilite le flux itératif continu d'un apprentissage actif qui consiste à questionner, adapter, expérimenter, analyser, partager, commenter, réfléchir, etc. (Laurillard, 2007) ainsi qu'à créer du contenu à sa guise (Kukulska-Hulme & Shield, 2008).

Nous pouvons donc considérer l'apprentissage nomade comme étant un état d'esprit dans le sens où l'on apprend partout et tout le temps ou, comme le dit Sharples (2000), tout au long de la vie.

1.4.2.2. Apprentissage des langues médiatisé par les outils mobiles

La notion d'apprentissage nomade est exploitée dans diverses disciplines, notamment dans la recherche anglo-saxonne en didactique des langues, ce qui a donné naissance à l'acronyme MALL (Mobile Assisted Language Learning) pour désigner l'apprentissage des langues via l'utilisation des outils mobiles sans fil. Certains auteurs (Valarmathi, 2011 ; Sandberg et al., 2011) considèrent le MALL comme faisant partie du domaine CALL (Computer Assisted Language Learning). Ceci est d'une part reflété par le fait que leurs recherches sont publiées dans les revues liées au CALL (ReCall, CALL, JALT-CALL¹⁸ etc.) même si des revues spécialisées du MALL existent (IJMBL¹⁹, IJMLO²⁰, iJIM²¹, etc.). D'autre part, ces auteurs considèrent les outils mobiles comme étant une variante de l'ordinateur. D'autres chercheurs (Kukulska-Hulme & Shield, 2008 ; Jarvis &

¹⁷ « L'information est une matière sélectionnée par les individus qui la transforment en connaissance en vue de trouver des réponses aux questions qui les intriguent dans leur vie quotidienne » (notre traduction).

¹⁸ Computer assisted language learning section of the Japan Association for Language Teaching.

¹⁹ International Journal of Mobile and Blended Learning.

²⁰ International Journal of Mobile Learning and Organisation.

²¹ International Journal of Interactive Mobile Technologies.

Achilleos, 2013) distinguent en revanche ces deux domaines en soulignant les dimensions sociale et didactique de l'apprentissage nomade des langues. En particulier, Kukulska-Hulme & Shield (*op.cit.* : 273) y associent de « new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use²² ». Afin de tenir compte des perspectives plurielles que ces domaines recouvrent, Guichon (2012 : 5) propose l'acronyme ALMT (Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies) qui permet d'inclure dans les objets de recherche « les utilisateurs, les usages, les conventions pour communiquer » et « les différents aspects qui reconfigurent, au moins en partie, les actes d'enseigner et d'apprendre d'une langue et en font des événements cognitifs [et] sociaux ».

Cette ambiguïté conceptuelle indique que le champ du MALL nécessite davantage de théorisation et de modèles permettant de rendre compte de ses spécificités et d'évaluer les apports de l'utilisation des technologies mobiles pour l'apprentissage des langues (Viberg & Grönlund, 2012). En attendant, nous nous référons à Kukulska-Hulme (2006) qui met en évidence six caractéristiques de l'apprentissage nomade des langues :

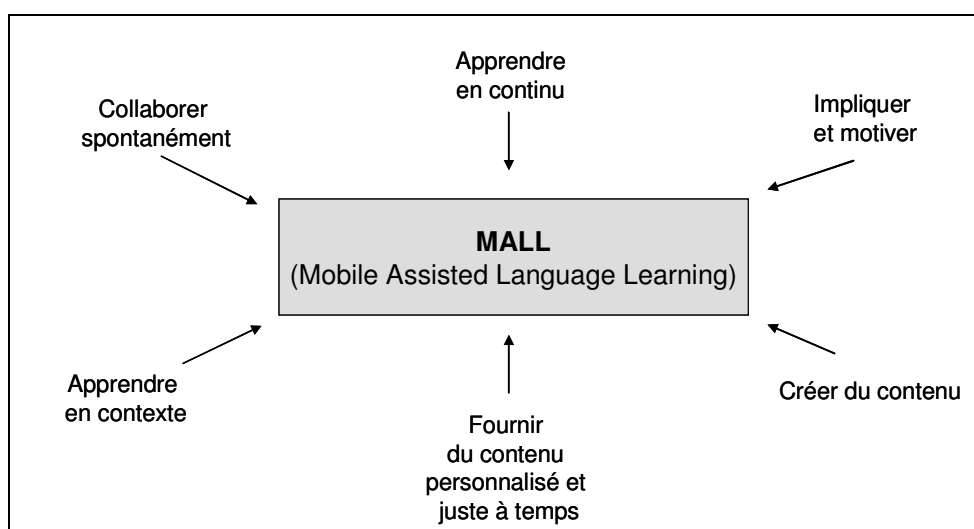


Figure 3. Définition du MALL

Selon Kukulska-Hulme (*op.cit.*), l'apprentissage nomade des langues est susceptible de faciliter la collaboration entre les apprenants qui, grâce aux outils mobiles, peuvent accéder à des ressources et interagir avec leurs pairs à tout moment. Les apprenants peuvent créer du contenu multimédia (textuel, audio, vidéo) et le partager. La personnalisation de

²² « nouvelles façons d'apprendre qui se définissent par la continuité ou la spontanéité de l'accès à des ressources à travers différents contextes » (notre traduction).

l'apprentissage et la possibilité pour chacun de s'impliquer au même degré peuvent constituer un levier de motivation. Enfin, les apprenants peuvent accéder à des ressources et à des informations au moment où ils en ont besoin (« just in time ») (Ally, 2009 ; Traxler, 2009) et dans un contexte qui surgit dans l'interaction entre les apprenants médiatisée par les technologies (« contextual learning ») (Sharples, 2005 : 5-6).

Comme nous l'avons évoqué, les travaux sur l'apprentissage nomade, et notamment sur l'apprentissage nomade des langues, sont suffisamment nouveaux pour nécessiter des recherches approfondies accompagnant le développement rapide des technologies et des pratiques pédagogiques qui en résultent.

1.4.3. Communication médiatisée par les technologies numériques

Le courant interactionniste en didactique des langues stipule que l'apprentissage des langues s'opère à travers la communication. Bange (2005 : 46) indique que « l'apprentissage ne peut avoir lieu que lorsque la réaction du partenaire a été comprise et acceptée par le sujet apprenant qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention ». Les chercheurs s'intéressent plus particulièrement au rôle que peuvent jouer les échanges communicatifs en milieu éducatif pour la construction de compétences. Ils ont généralement recours aux outils de l'analyse conversationnelle pour étudier les facteurs favorisant ou non l'apprentissage dans les interactions. Cependant, depuis l'avènement des TIC, les approches sont en constante évolution, ce qui nécessite un élargissement du champ d'application de ces concepts. Ainsi, les significations de notions bien établies se voient élargies, voire modifiées. Nous allons discuter les notions de communication et d'interaction, ainsi que la communication qui se réalise par le biais des technologies dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères qui ont été utilisées dans notre démarche d'analyse.

1.4.3.1. La notion de communication

La notion de communication a été employée dans diverses disciplines de recherche qui ont chacune privilégié des aspects particuliers et sa définition a évolué dans le temps. Dans l'Encyclopaedia Universalis (2008-2009 : 476), Winkin note que jusqu'au XIXe siècle le mot communication signifiait « partage mise en commun », tandis qu'au XVIIe siècle, il portait le sens de transmission. Ce dernier sens a néanmoins été retenu jusqu'à la fin du

XXe siècle et a influencé des chercheurs qui souhaitent décrire les processus de transmission de toutes sortes d'informations. En effet, Shannon & Weaver (1949) ont créé un premier modèle de communication qui définissait celle-ci comme étant la transmission linéaire d'informations. Développé à partir d'une théorie mathématique de la communication, ce modèle est considéré comme un modèle de référence. Jakobson (1963) a repris cette perspective de transmission de sens dans ses travaux en linguistique. Il a conçu un schéma de communication qui montre une circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur via un canal, au moyen d'un code. A cet égard, la communication peut être considérée comme un processus de transfert de pensées entre des personnes par le biais du langage. Dans ce modèle, le langage joue le rôle d'un instrument de transmission des idées.

Contrairement à cette approche, une nouvelle réflexion a commencé à se développer en sciences sociales dans les années 1950. Il s'agit d'une co-construction du sens dans laquelle les individus entrent en relation les uns avec les autres et s'adaptent mutuellement pour se faire comprendre. Le phénomène de feedback (rétroaction) est au centre de cette approche. De ce point de vue, la communication ne renvoie pas à « une théorie du message (des processus d'encodage, de transmission et de décodage), mais à une théorie des comportements, qu'ils soient verbaux ou non verbaux » (Vion, 1992 : 32). Ainsi, la communication comporte non seulement des aspects verbaux, mais également des aspects paraverbaux (intonations, accentuation, rythme et débit, etc.) et non verbaux (attitudes, gestes, mimiques) qui portent tous une signification spécifique et contribuent à la construction du sens. Winkin (1981 : 7-8) note que « la communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence ». La communication est donc un phénomène qui implique l'individu dans sa globalité. Elle est une trame qui permet aux humains de coordonner les relations sociales. L'introduction de cette perspective permet aux chercheurs en sciences sociales de « franchir le premier pas qui va de la communication à l'interaction, en passant d'une vision linéaire à la conception d'un processus circulaire » (Picard, 1992 : 72). En effet, nous remarquons la tendance chez les chercheurs à utiliser le terme d'interaction au moment où l'accent est mis sur « la relation qui unit émetteur et récepteur, en tant qu'elle est médiatisée par la communication » (Watzlawick et al., 1967 : 40, cités par Baylon & Mignot, 1994 : 62). L'interaction présuppose, comme une condition primordiale, « le feedback qui désigne la réaction du

récepteur au message émis et son retour vers l'émetteur » (Picard, *ibid.*). Dans ce cas, la présence physique des interactants joue un rôle important pour reproduire une suite d'actions coordonnées de manière synchrone (Goffman, 1974).

En sciences du langage, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 17) suit cette acception et considère que « la notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours [...] ». Cette auteure souligne que pour qu'il y ait interaction, la structure du discours doit être de nature dialogale (cf. 1.1.2.) et interactif, à savoir qu'un discours comporte plusieurs échanges communicatifs qui relèvent de rétroactions immédiates. Pourtant, pour Kerbrat-Orecchioni, l'interaction ne peut être réduite à la conversation. En effet, le discours d'un conférencier, par exemple, est monologal (cf. 1.1.2.) et n'implique *a priori* pas d'alternance de tours de parole avec l'auditoire. Cependant, ce discours peut provoquer des réactions mimogestuelles qui à leur tour sont susceptibles d'influer sur la suite du discours du conférencier. Dans ce cas, Kerbrat-Orecchioni parle de structure d'échange minimal du discours. Par ailleurs, cette auteure note qu'une interaction peut avoir lieu entre deux locuteurs en présence mais aussi à distance, pourvu que la communication soit synchrone. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 17) exclut ainsi « le discours monologal avec destinataire absent, qu'il soit oral ou écrit, [...] ; mais aussi le dialogue avec réponse en différé comme les correspondances (même électroniques) ».

Alors que l'interaction relève de la communication, l'inverse n'est pas forcément vrai. Selon Bakhtine (1977), toute production est dialogique dans le sens où elle aura lieu soit sous forme de métacommunication rétroactive, soit dans l'échange entre locuteurs. Ceci nous amène à faire référence à Vion (1992 : 123-129) qui distingue la communication unilatérale (entre le sujet et une affiche, par exemple) de la communication usuelle (entre les sujets). Même si la première notion correspond à une structuration interactive de la relation dans le sens de Bakhtine, il n'y aurait pas de co-construction de sens dans une perspective de va-et-vient d'idées. Dans le cas où les échanges verbaux sont décalés dans le temps, les interlocuteurs donnent un feedback qui intervient en l'absence du partenaire. Selon Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*), une telle forme communicative renvoie à « un fonctionnement dialogal mais non interactif ». Pour elle, seule l'intervention immédiate dans la communication peut assurer une action conjointe des interlocuteurs.

En didactique des langues, Bange (1992 : 54) indique que « c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde ». Pour cet auteur, toute action communicative doit se dérouler en interaction si elle veut servir l'apprentissage des langues. Krafft & Dausendschön-Gay (1994) analysent la communication exolingue, à savoir la communication caractérisée par une asymétrie de connaissances dans les domaines langagiers, les domaines socioculturels, ou encore ceux des savoir-faire. En outre, Porquier (1984, 1994), met en lumière l'asymétrie de situations en milieu naturel du fait du statut social et du milieu linguistique. Ces auteurs démontrent le rôle de l'interaction pour l'apprentissage des langues. Selon ces auteurs, lorsqu'un locuteur natif communique dans sa langue avec un locuteur non natif, des difficultés de compréhension peuvent apparaître. Non seulement le locuteur non natif pourrait avoir des difficultés de compréhension lorsqu'il ne maîtrise que partiellement la langue mais il pourrait également rencontrer des obstacles à se faire comprendre par le locuteur natif. De son côté, le locuteur natif doit adapter son langage et, le cas échéant, reformuler ses propos. Afin de réussir la compréhension mutuelle, les deux interlocuteurs sont donc amenés à négocier du sens. Dans ce cas, les interlocuteurs établissent implicitement ce que Py (1989 : 88) nomme « contrat de collaboration ». De la même manière, il y a « contrat didactique » (*ibid.*) entre les interlocuteurs natifs et non natifs lorsque leur conversation porte sur la forme linguistique des énoncés.

1.4.3.2. La communication et les TIC

Depuis l'avènement des TIC, la notion de communication ne fait plus uniquement référence à l'échange verbal, paraverbal et non verbal mais inclut désormais l'élément technologique, celui de la machine telle qu'un téléphone, un ordinateur. En effet, grâce à la technologie, l'homme peut interagir avec la machine telle qu'un distributeur automatique ou avec un autre homme à distance - que l'on pense au téléphone ou bien à la visioconférence. Cet échange à distance peut par ailleurs se faire en temps réel comme lors d'un clavardage mais aussi en temps différé comme c'est le cas d'un courriel. Ainsi, les modalités d'échange communicatif ont évolué. Certains chercheurs en informatique ont introduit une nouvelle appellation pour qualifier la nature des échanges entre l'homme et la machine : la notion d'interactivité (Mangenot, 2001). Mangenot (*op.cit.* : 12-13) fait un état des lieux de l'utilisation de cette notion dans la littérature et note que l'interactivité apparaît souvent sous deux formes : i) l'interactivité fonctionnelle et ii) l'interactivité intentionnelle.

La première fait référence au fait que la machine telle qu'un distributeur automatique, donne une réponse automatique et programmée en fonction des entrées de l'homme. La deuxième indique que la machine, par exemple un cédérom de langues, est l'intermédiaire de l'intention de ce que le créateur du logiciel souhaite induire chez l'utilisateur. Autrement dit, la machine permet à l'homme de lier un ou plusieurs individus en vue de communiquer entre eux. Ainsi, Mangenot (*op.cit.*) distingue la notion d'interactivité employée par les chercheurs en informatique de la notion d'interaction. Il se réfère à ce terme dans le sens de « rapports humains médiatisés par un système technologique » (Mangenot, 2011 : 2). Contrairement à la définition de Kerbrat-Orecchioni (2005) selon laquelle l'interaction désigne une alternance d'échanges immédiats en face à face, Mangenot utilise le terme d'interaction pour caractériser le fait que la machine peut favoriser l'échange entre les individus à distance et en ligne, ce qui est aussi appelé « médiatisation » (Glikman, 2002 ; Jacquinet-Delaunay, 2003 ; Bélisle, 2003 ; Peraya, 2009).

Dans le contexte des formations en ligne, Henri (1992) préfère utiliser le terme d'interactivité pour caractériser les échanges en temps différé. Elle distingue deux types d'interactivité en ligne en s'appuyant sur la définition de Bretz (1983, cité par Henri, *op.cit.*) : i) l'interactivité véritable et ii) la quasi-interaction. Pour qu'il y ait interactivité véritable entre deux locuteurs A et B, trois actions sont requises : i) un message de A à B, ii) une réponse de B en fonction de l'information contenue dans le message de A et iii) une réplique de A en réponse au message de B. Quant à la quasi-interaction, elle se limite aux deux premières actions. La notion d'interactivité d'Henri intègre ainsi l'idée de l'interaction de Kerbrat-Orecchioni. En effet, Henri met l'accent sur la coordination et l'ajustement conjoint dans l'échange mais ajoute la dimension asynchrone dans la communication.

Nous voyons que les termes d'interactivité et d'interaction sont en évolution. Dans notre recherche, nous nous appuyons sur l'appellation choisie pour le colloque Epal (Échanger Pour Apprendre en Ligne) et le numéro « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation » de la revue *Le Français dans le monde, Recherches et applications* de l'année 2006 coordonnée par Dejean-Thircuir & Mangenot et utilisons le terme d'échanges en ligne pour désigner la médiatisation et en particulier l'interactivité en ligne d'Henri.

1.4.3.3. La communication médiatisée au service de l'apprentissage des langues

La communication médiatisée par les technologies désigne tout échange en ligne entre deux ou plusieurs personnes (Crinon et al., 2002). Ce domaine intéresse plus particulièrement les chercheurs en sciences du langage qui d'une part décrivent et analysent les pratiques de communication induites par les outils numériques, qui d'autre part étudient l'impact de ces échanges sur les relations humaines et la construction des connaissances (Mangenot, 2009). En qualifiant la communication en ligne, Crinon et al. (*op.cit.*) répertorient différents canaux et manières de communiquer qui influent sur les pratiques langagières. Ils évoquent notamment i) la communication en temps réel et en temps différé, ii) la communication un à un ou à plusieurs, iii) la multimodalité qui implique le recours au visuel, au non verbal, au verbal et à la dimension socioaffective avec l'emploi d'émoticons, et iv) le but communicatif comme par exemple des discussions thématiques, des échanges d'informations, des échanges à visée pédagogique et des apprentissages collaboratifs (*op.cit.* : 64-65). Marcoccia (2000) note que la communication médiatisée par les technologies transforme les pratiques langagières, par exemple dans le cas du clavardage et d'échanges de SMS lorsque les individus procèdent à une certaine oralisation de l'écrit.

Dans notre recherche, la communication relève d'un partage d'enregistrements vidéo avec un interlocuteur natif et les pairs à travers l'utilisation du téléphone portable relié à Internet en mode asynchrone. Ainsi, l'observation de tels phénomènes pourra nous éclairer sur l'apport de ces échanges pour l'apprentissage des langues, car « les pratiques langagières liées aux apprentissages ont un double effet, à la fois sur les connaissances du monde et sur les connaissances de la langue et des discours » (Crinon et al, *op.cit.* : 67). Selon la théorie d'apprentissage socioconstructiviste inspirée par Vygotsky (1934/1985), le développement cognitif de l'enfant dépend des interactions qu'il entretient avec des partenaires plus habiles ou plus expérimentés que lui. La connaissance est ainsi « l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers » (Legros et al., 2002 : 31). Dans ce cas, la communication occupe une place majeure car elle sert à enclencher ces processus de coordination et d'ajustement conjoint lorsque l'apprenant effectue des actions.

1.4.4. La notion d'autonomie dans une perspective culturelle

L'utilisation des TIC permet aux individus de se former « sans se déplacer sur le lieu de la formation et sans la présence physique d'un enseignant (ou formateur), ce qu'on appelle généralement une formation à distance et en ligne ». Dans ce type de formation, les apprenants sont en contact avec le formateur (ou tuteur) qui les encadre par l'intermédiaire des TIC. Dans cette situation, les apprenants ont une certaine responsabilité compte à l'organisation de leur apprentissage et à la régularité de travail. Nous nous intéressons ainsi dans cette section à la notion d'autonomie et comment ce concept est perçu par des auteurs occidentaux mais aussi quel sens elle prend dans le contexte culturel de la Corée du Sud dont est originaire notre public cible.

1.4.4.1. Autonomie et apprentissage tout au long de la vie

En Europe, la notion d'autonomie s'appuie sur les valeurs de la liberté individuelle et de l'émancipation des citoyens (Rivens-Mompean, 2013), ce qui renvoie à la philosophie des Lumières. L'autonomie peut se présenter dans différents contextes dans lesquels l'être humain agit. Germain & Netten (2004) distinguent trois formes d'autonomie dans la vie et en contexte scolaire : « l'autonomie générale, l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage ». Par autonomie générale, ces auteurs entendent la capacité de l'apprenant à prendre des initiatives et des décisions. L'autonomie langagière se réfère, selon eux, à « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans [la langue étrangère] » (Germain & Netten, *op.cit.* : 58). En particulier, l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère serait, selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 114), caractérisée par le fait que l'apprenant est capable d'identifier « [son] propre style cognitif et [de développer ses propres] stratégies d'apprentissage [de la langue] ». Enfin, Germain & Netten indiquent que l'autonomie d'apprentissage correspond à la capacité de l'apprenant d'organiser et d'autoévaluer son apprentissage ainsi que de mettre en œuvre des stratégies pour parvenir aux objectifs qu'il s'est préalablement fixés. Ces deux chercheurs s'appuient sur Holec (1990 : 76) qui considère l'autonomie d'apprentissage comme « une certaine forme d'indépendance » où l'apprenant est responsabilisé. Néanmoins, certains chercheurs comme par exemple Little (1994, cité par Balçıkanlı, 2010) et Benson (2001, cité par Blin, 2004), insistent sur l'idée que l'autonomie d'apprentissage englobe plusieurs dimensions. Little (*op.cit.*) considère l'autonomie en tant

que concept qui se situe à l'intersection de l'indépendance et de l'interdépendance. En effet, l'apprenant n'est que très rarement complètement isolé et coupé de l'interaction avec l'enseignant, le tuteur et ses pairs. Ainsi, Benson (2001, cité par Blin, *op.cit.* : 378) souligne que : « It [autonomy] can be defined in terms of control over the learning process and content, which both involve individual learners within their constituted social groups »²³. Dans ce cas, l'interaction entre les apprenants et avec l'enseignant (ou le tuteur) serait importante pour favoriser le développement de l'autonomie chez l'apprenant. Certains auteurs (Rivens-Mompean, *op.cit.* ; Porcher, 1981 ; Germain & Netten, *op.cit.* ; Demaizière, 2005) partagent d'ailleurs ce point de vue et considèrent l'autonomie comme « une sorte d'idéal jamais vraiment atteint » (Rivens-Mompean & Eisenbeis, 2009 : 224). Ils préfèrent utiliser le terme d'autonomisation qui met en avant un processus visant à développer les capacités à apprendre.

Savoir actualiser ses savoirs et savoir-faire est particulièrement prôné par la politique éducative de l'Union Européenne. En effet, l'Union Européenne met en avant que « l'éducation et la formation tout au long de la vie visent à fournir aux citoyens les outils pour s'épanouir personnellement, s'intégrer socialement et participer à la société de la connaissance » (Commission européenne, 2001). L'autonomie peut donc être considérée comme un levier permettant de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et notamment pour pouvoir s'adapter à un environnement changeant. Dans cette perspective, nous pouvons constater que la société coréenne attribue également à l'apprentissage tout au long de la vie une grande importance. Selon Kim & Kim (2002 : 89), la culture coréenne est influencée par le confucianisme qui considère l'apprentissage comme « une vertu morale ». En effet, l'Homme est censé cultiver la nature humaine à travers l'apprentissage. Il s'agit de façonner sa vie personnelle, de « se réapproprier la personnalité claire [et de] retrouver le soi originel et clair de manière à contribuer à une bonne société » (Kim & Kim, *op.cit.* : 90-91). Par rapport à la notion d'autonomie dans le contexte européen qui renvoie à la capacité d'apprendre à apprendre, la culture coréenne semble s'appuyer sur une sorte de devoir d'apprendre en continu. Selon Madec (2010), l'apprentissage non

²³ « Elle [l'autonomie] peut être définie en termes de contrôle que les apprenants exercent sur le processus d'apprentissage et le contenu au sein des groupes sociaux constitués auxquels ils appartiennent » (notre traduction).

formel²⁴ est très répandu en Corée. Cet auteur indique que « les écoliers sont très tôt contraints de suivre des leçons complémentaires dans les incontournables 학원 ([hagwon]), ces innombrables instituts privés qui font partie intégrante du système éducatif sud-coréen » (Madec, *op.cit.* : 118). Nous savons par notre propre expérience qu'une large gamme de formations est proposée par ces instituts privés et concerne les apprenants de tous âges.

Un apprentissage en dehors de la salle de classe, comme nous le proposons dans notre recherche-action, s'inscrit dans l'apprentissage tout au long de la vie. Néanmoins, l'apprentissage nomade (cf. 1.4.2.1.) s'appuie sur la capacité de l'apprenant à s'organiser et à structurer son apprentissage. Il nous semble donc que l'apprenant devrait montrer un engagement proactif pour réussir son parcours d'apprentissage nomade.

En quoi l'attitude d'un apprenant autonome consisterait-elle ? Selon Rivens-Mompean (2013 : 146), cette attitude comprend les aspects suivants : « le goût d'apprendre, le sentiment d'efficacité personnelle, l'acceptation du risque et de la complexité, la créativité, l'initiative dans l'apprentissage, la compréhension de soi et l'acceptation de sa responsabilité dans l'apprentissage ». En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (appelé en anglais *perceived self-efficacy*), Bandura (1994 : 71) donne la définition suivante : « *perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave* »²⁵. Ceci renvoie à la capacité d'autorégulation chez l'apprenant qui doit savoir planifier son travail, porter un regard positif sur la manière dont il acquiert des compétences, et solliciter une aide si nécessaire.

Étant donné la passivité relative des apprenants coréens observée en cours de langue (cf. 2. Attitude des apprenants coréens en classe de langue), il conviendrait d'accompagner le

²⁴ Selon le Cedefop (2008 : 94), l'apprentissage non formel est défini comme tout apprentissage ayant lieu en dehors de tout cadre institutionnel. Pourtant, les activités d'apprentissage sont parfois planifiées. En outre, les apprenants ont une intention d'apprendre dans ce contexte d'apprentissage.

²⁵ « Le sentiment d'efficacité personnelle est définie comme la croyance de l'individu en ses habilités de réaliser des niveaux de performances désirés à travers des actes ayant une influence significative sur des événements qui affectent sa vie. Le sentiment d'efficacité personnelle détermine la façon dont les gens se sentent, pensent, se motivent et se comportent » (notre traduction).

processus d'autonomisation par le biais d'un tutorat dont nous allons aborder le rôle par la suite.

1.4.4.2. Accompagnement de l'apprentissage des langues médiatisé

Le terme tuteur est apparu au moyen-âge en Angleterre dans certaines écoles et universités. Il renvoie à un « conseiller d'orientation auprès des étudiants » (Glikman, 2002 : 223). En France, l'emploi du terme tuteur est relativement récent dans l'acception d'un « enseignant qui suit, conseille et assiste particulièrement un élève ou un groupe d'élèves » (Nouveau Petit Robert, édition 2000, cité par Glikman, 2011 : 138). A partir des années 1990, l'enseignement supérieur prévoit un accompagnement méthodologique et pédagogique pour assurer l'intégration des nouveaux arrivants par des étudiants un peu plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire (Jacquinot-Delaunay & Fichez, 2008, cités par Depover & Quintin, 2011 : 15). Aujourd'hui, la notion de tuteur est souvent mais pas exclusivement associée à la formation en ligne. Selon Glikman (2002 : 213), le rôle de l'enseignant qui devient tuteur est modifié et enrichi par d'autres modes pédagogiques et des fonctions transversales afin d'assurer du tutorat. En tant que facilitateur de l'apprentissage, le tuteur occupe un rôle légitime en contribuant à développer l'autonomie de l'apprenant. A ce stade, il est important de remarquer que le soutien apporté par le tuteur doit être bien dosé (Rodet, 2011). Le tuteur devrait veiller à apporter son aide en fonction des besoins de l'apprenant. Si tel n'est pas le cas, l'apprenant risque soit de se sentir mis sous tutelle, soit de se sentir abandonné. Représentons graphiquement le degré de l'intensité d'intervention tutorale dans la figure suivante afin de clarifier le concept d'autonomie de l'apprenant :

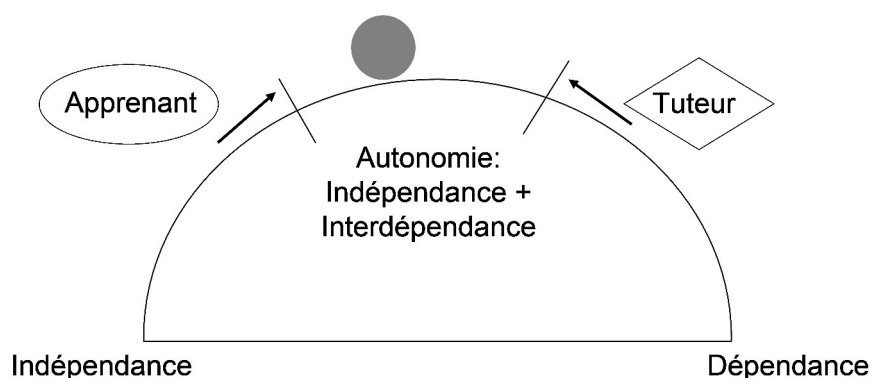


Figure 4. Le degré de l'intensité d'intervention tutorale

Dans cette figure, l'autonomie dépend de l'intervention du tuteur et est considérée comme un état instable. Comme nous venons de l'expliquer, cet état est influencé par la qualité de

la collaboration entre l'apprenant et le tuteur. A cet égard, Rodet (*op.cit.* : 160) souligne l'importance des interventions de nature motivationnelle et socioaffective :

« Sur le plan motivationnel, le tuteur a pour souci de lutter contre l'abandon et de favoriser la persévérance de l'apprenant, de faire émerger les motivations personnelles de celui-ci (motivation intrinsèque), d'encourager et de féliciter même lorsque les réussites de l'apprenant ne sont que partielles. Sur le plan socioaffectif, les interventions du tuteur consistent à rompre l'isolement de l'apprenant, à le mettre en situation d'exercer son autonomie et de la développer, à faciliter la collaboration entre les apprenants ».

Concernant le tutorat dans les dispositifs de formation à distance, la plupart des auteurs s'accordent aujourd'hui sur ses principes fondamentaux. Néanmoins, nous pouvons relever des variations concernant l'étendue et l'appellation des différentes fonctions.

D'après Depover & Quintin (2011 : 44), le tuteur est chargé d'accomplir la fonction de médiateur, c'est-à-dire d'intermédiaire et de facilitateur, en gérant la régulation des échanges qui contribuent à l'apprentissage. A ce sujet, ces auteurs (*op.cit.* : 29-35) distinguent trois formes d'interactions : apprenant ↔ contenu, apprenant ↔ apprenant et apprenant ↔ tuteur. Par ailleurs, le tuteur conçoit et met en œuvre le « scénario de communication » (Mangenot, 2008) qui prévoit les modalités d'interventions des différents acteurs. Denis (2003 : 7-8) définit en outre sept fonctions opérationnelles du tuteur dans la formation à distance : « i) l'accueil des apprenants et la mise en route des actions, ii) l'accompagnement technique, iii) l'accompagnement disciplinaire, iv) l'accompagnement méthodologique et organisationnel, y compris le soutien affectif, v) l'autorégulation et métacognition, vi) l'évaluation et vii) la personne ressource attitrée ». Dans son travail d'évaluation de l'efficacité des modalités d'intervention tutorale, Quintin (2011), inspirés des recherches de Glikman (2002), distingue deux formes d'intervention du tuteur, à savoir les interventions proactives et réactives. La première est initiée par le tuteur tandis que la deuxième est une réponse à la sollicitation des apprenants. En outre, cet auteur (*op.cit.* : 63-64) définit trois catégories d'interventions proactives ciblées : « pédagogique, organisationnelle et socioaffective ». En analysant les types d'interventions, nous pouvons repérer certaines correspondances avec les fonctions définies par Denis. Ainsi, les fonctions i), iii), v), vi) et vii) se confondent avec la catégorie d'intervention pédagogique alors que la fonction iv) est englobée dans la catégorie d'intervention organisationnelle.

Quintin (*op.cit.*) détaille l'intervention socioaffective qui, selon lui, devrait servir à promouvoir une communication ouverte, à solliciter la participation et à valoriser le travail collectif.

Dans une perspective de didactique des langues, Mangenot (2011 : 224) estime que le tuteur endosse encore d'autres fonctions demandant trois types de compétence spécifiques : « i) conception ou aménagement de tâches amenant les apprenants à interagir le plus possible, tout en tenant compte de leurs possibilités langagières, de leur disponibilité, de leurs centres d'intérêts, ii) animation des échanges [...], iii) correction des productions [sans pour autant étouffer le flux communicatif] ». Nissen (2009 : 7-8) présente neuf rôles du tuteur à partir d'une analyse d'interventions tutorales dans le cadre d'une recherche qu'elle a menée sur une formation hybride :

Rôles du tuteur	Descripteurs de l'intervention
Organisationnel	-Aide pour gérer et planifier l'apprentissage -Indication et rappel des consignes de travail, des échéances
Informationnel	-Aide pour rechercher et trouver l'information pertinente -Indication où trouver une aide
méthodologique	-Indication ou conseil sur la manière de (mieux) réaliser une tâche particulière
social	-Salutations, incitation à communiquer avec les autres ou à travailler en groupe pour apprendre, gestion de la vie du groupe
motivationnel	-Encouragements, humour, incitation à poser des questions et à réagir, rassurement, indication d'un choix, information sur des événements en langue cible hors cours (pièce de théâtre, cinéma, calendrier de l'avent interactif en ligne, etc.)
cognitif-langagier	-Stimulation de l'apprenant au niveau cognitif -Correction langagière, activité de recherche d'informations sur une ville, demande d'explication de vocabulaire, incitation à poser des questions sur la langue, sur le contenu
métacognitif	-Aide dans la conscientisation des démarches -Explications sur le cours (vue d'ensemble sur les thèmes traités, le déroulement, ce qui se passe à distance / en présentiel), explication de règles, analyse de la production et de sa qualité par un étudiant

évaluatif	-Précision dès le départ des objectifs et des critères d'évaluation et du mode de notation, indication d'une appréciation qualitative ou d'une note pour les productions cognitives et langagières, pour la Participation
soutien technique	-Aide à maîtriser et à utiliser les technologies pour que l'apprenant puisse participer à la formation -Indication du fonctionnement technique de la plateforme, des outils de communication -Démarche à suivre pour nommer un document et où le déposer -Réponse aux questions et problèmes techniques ponctuels des étudiants -Signalement de l'utilisation d'un mauvais format de fichier

Tableau 3. Différents rôles du tuteur définis par Nissen (ibid.)

Les critères que Nissen a mis en évidence nous semblent être suffisamment opérationnels afin de pouvoir les utiliser dans notre recherche pour analyser l'accompagnement de la part du tuteur et la capacité d'autorégulation des apprenants.

Néanmoins, nous considérons qu'il est difficile d'assurer le tutorat dans un dispositif de formation en ligne en mode asynchrone dans la mesure où l'asynchronie dans l'échange communicatif entre les participants (apprenants et tuteur) peut constituer un obstacle au suivi régulier par le tuteur. Si les tâches étaient réalisées en dehors d'une plateforme en ligne (comme c'est le cas dans notre recherche), le tuteur ne peut superviser les travaux par manque de traces, une intervention proactive se révèle donc problématique. Dans le cas où les apprenants auraient des difficultés pendant la réalisation des tâches, ils pourraient néanmoins solliciter l'aide du tuteur. Cependant, des études montrent que les apprenants qui ont des difficultés et auraient donc le plus besoin du tuteur, ne le sollicitent généralement pas. Selon Glikman (2002 : 251), ce comportement aurait deux raisons principales : soit les apprenants concernés auraient honte de dévoiler leurs lacunes, soit ils ne sauraient pas identifier leurs difficultés. Ils seraient ainsi incapables de poser des questions pertinentes. Face à ce problème de suivi, le tuteur pourrait imposer des contraintes aux apprenants. Par exemple, le mode de travail pourrait être spécifié (travail en ligne plutôt que hors ligne). Une autre possibilité serait d'imposer une prise de contact régulière de la part des apprenants pour signaler leur état d'avancement. Il faudrait donc trouver un équilibre entre la liberté d'action et les mesures contraignantes. Si le mode de

fonctionnement est trop encadré, l'on risque d'étouffer la motivation et l'initiative des apprenants. Dans le cas contraire, si les apprenants ont trop de liberté, les acteurs (tuteur et apprenants) risquent de perdre le contrôle sur le travail effectué.

1.4.5. Stratégies lors de la réalisation d'une tâche multimédia

L'approche socioconstructiviste de l'apprentissage considère que l'apprenant développe ses compétences dans un travail commun de réalisation d'activités dans le cadre d'une relation pédagogique avec d'autres apprenants et l'enseignant (Lebrun, 2002 : 131). En didactique des langues, les recherches se plaçant dans cette optique ont fait émerger des outils pédagogiques tels que les tâches langagières pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les travaux constitutifs du CECRL accordent une importance particulière aux tâches et notamment aux tâches actionnelles (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). A l'heure de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues, les apprenants peuvent avoir recours aux supports multimédias pour réaliser les tâches, ce qui est susceptible d'influencer la manière dont ils interagissent avec leurs pairs et la façon dont ils apprennent. Dans cette section, nous allons esquisser les particularités de ce que Mangenot & Soubrié (2010 : 5) appellent « tâche multimédia » ou « cybertâche » ainsi que les spécificités des stratégies auxquelles les apprenants ont recours pour réaliser de telles tâches.

1.4.5.1. La tâche multimédia

L'*approche par tâches* que nous avons présentée plus haut (cf. 1.2.6.) ne s'appuie *a priori* pas sur les technologies. Cependant, l'évolution technologique et notamment la diffusion massive d'Internet diversifient les possibilités de concevoir des tâches. Mangenot & Louveau (2006 : 41) mettent en avant la conception spécifique de tâches liées à l'utilisation des TIC. Selon ces auteurs, la spécificité de telles tâches est soit le recours à des documents supports disponibles uniquement en ligne, soit l'utilisation par les apprenants de moyens de communication technologiques. Mangenot & Soubrié (*ibid.*) s'y réfèrent pour définir la notion de « tâche multimédia » ou « cybertâche » comme tâche remplissant au moins « l'une de ces deux conditions, en incluant dans l'idée de communication le cas d'une publication sur la Toile (Ollivier, 2007, par exemple, amène ses étudiants autrichiens à créer des entrées Wikipedia sur leur village d'origine) ».

De ce point de vue, nous pouvons soulever deux points qui pourraient jouer en faveur des tâches multimédias pour l'apprentissage des langues étrangères : i) l'authenticité et ii) l'apprentissage collectif. Depuis les années 1970, l'objectif de l'apprentissage des langues en Europe vise particulièrement le développement de compétences à communiquer, ce qui nécessite de la pratique (cf. 1.2.5). Cependant, comme le rappellent Lamy & Hampel (2007), il est souvent difficile d'apprendre une langue dans un environnement naturel où la langue est utilisée. L'apprentissage d'une langue a donc principalement lieu dans une salle de classe. Ainsi, afin de rapprocher le monde scolaire du milieu naturel, Ellis (2003) préconise l'approche par tâche en mettant en avant deux formes d'authenticité, à savoir l'authenticité situationnelle et l'authenticité interactionnelle (cf. 1.2.6.1.).

Les tâches multimédias peuvent également servir de support pour un travail collectif et favoriser ainsi l'apprentissage. En s'appuyant sur le courant socioconstructiviste de l'apprentissage, Dillenbourg et al. (1996) notent que l'apprentissage collectif est plus efficace que l'apprentissage individuel au plan cognitif, social et interactionnel. En effet, de nombreux projets d'apprentissage médiatisé par les TIC montrent que ce mode de travail facilite le partage des connaissances et incite les apprenants à réaliser les tâches en partenariat. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'étude de Lan et al. (2007) montre que l'intégration d'outils mobiles pour la réalisation de tâches permettrait d'améliorer les conditions d'apprentissage de la lecture de l'anglais langue étrangère en facilitant la collaboration entre pairs et avec l'expert de la langue en ligne. De la même manière, des projets menés dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur permettent d'affirmer que les tâches multimédias offrent aux apprenants de nombreuses possibilités de collaborer. En effet, Mangenot & Dejean-Thircuir (2009) ont étudié différentes manières de travailler ensemble en analysant plusieurs formations en ligne (Learn-Nett, campus numérique FLE, cours d'anglais à distance). Ils distinguent quatre formes de travail collectif en ligne lié aux tâches multimédias :

Formes de travail collectif	Propriété du groupe d'apprenants	Exemple d'une tâche multimédia
▪ Mutualisation : les apprenants consultent les productions individuelles des pairs, expriment leur opinion mais n'en tiennent pas compte pour leurs propres productions	Grand groupe ou groupe restreint	Commenter les anecdotes des pairs sur le mur d'un réseau social en ligne (ex. Facebook)
▪ Discussion : des échanges entre les apprenants influencent les productions individuelles		Faire un débat sur un forum de discussion en ligne
▪ Coopération : une répartition du travail en vue de réaliser une production commune	Petits groupes	Créer un musée virtuel
▪ Collaboration : une participation collective à la réalisation d'une production commune ; les apprenants négocient toutes les étapes du travail à effectuer		Réaliser une contribution thématique sur un dictionnaire en ligne (ex. Wikipédia)

Tableau 4. Formes de travail collectif en ligne

Dans notre recherche, nous proposons aux apprenants des tâches qui consistent à communiquer à l'oral avec un interlocuteur distant. Cette communication a lieu en temps différé à travers des échanges d'enregistrements vidéo. Pour ce faire, les apprenants doivent publier leurs réalisations sur une plateforme en ligne (réseau social en ligne dans notre recherche). Les apprenants peuvent, s'ils le souhaitent, utiliser des supports (clips, photos, dictionnaire, etc.) en ligne et faire des échanges communicatifs avec d'autres apprenants, l'interlocuteur natif et leur tuteur pour réaliser ces tâches multimédias. Afin d'étudier comment ils s'y prennent pour réaliser les tâches, nous allons aborder dans ce qui suit la notion de stratégies.

1.4.5.2. Le recours aux stratégies

La réussite de toute communication, soit entre locuteurs de langue maternelle commune, soit entre locuteurs natifs et non natifs (alloglottes), dépend du degré de compréhension mutuelle des interlocuteurs. En effet, des différences dans la relation communicative au

niveau pragmatique et sociolinguistique ainsi que des savoirs peuvent remettre en cause la continuité de la communication entre les interlocuteurs. En se référant à de telles situations de communication asymétrique, Porquier (1984, 1994) introduit la notion d'exolingisme. Suivant cette définition, nous pouvons considérer qu'une situation dans laquelle un apprenant de langue étrangère communique en langue cible, peut être qualifiée de situation de communication exolingue. Dans ce cas, l'apprenant est amené à mettre en œuvre des stratégies définies comme « un ensemble d'opérations » conscientes permettant d'atteindre un objectif (De Villers, 1992, cité par Cyr, 1996 : 4) afin de réduire l'asymétrie et de réussir la compréhension mutuelle. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, les auteurs distinguent les stratégies que l'apprenant déploie en fonction de l'intention qu'il a (Faerch & Kasper, 1983 ; O'Malley & Chamot, 1990). Ainsi, lorsque l'apprenant se focalise principalement sur le maintien de l'échange communicatif, les auteurs appellent les stratégies employées *stratégies de communication*. A titre d'exemple, il peut s'agir de « l'emprunt à la L1, la paraphrase, l'appel d'aide, les patterns préfabriqués (gagneurs de temps ou remplisseurs de pause) » (Cyr, *op.cit.* : 60).

En revanche, lorsque l'apprenant souhaite « acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (*op.cit.* : 5), les stratégies mises en œuvre dans ce sens sont considérées comme des *stratégies d'apprentissage*. O'Malley & Chamot (*op.cit.*) identifient trois types de stratégies d'apprentissage : i) stratégies métacognitives qui visent à réfléchir sur le processus d'apprentissage (ex. s'autoévaluer, s'autocorriger), ii) stratégies cognitives qui désignent la manipulation des structures de la langue (ex. pratiquer, mémoriser, inférer, déduire) et iii) stratégies socioaffectives qui impliquent une interaction avec d'autres locuteurs (ex. poser des questions, coopérer). En ce qui concerne les aspects métacognitif et socioaffectif, nous considérons qu'ils sont en lien avec le développement de l'autonomie de l'apprenant (cf. 1.4.4.1.) et avec le tutorat (cf. 1.4.4.2.). Comme nous avons abordé ces sujets précédemment, nous allons traiter ici l'aspect cognitif qui met l'accent sur le développement de la maîtrise de connaissances linguistiques.

Parmi les stratégies cognitives, la pratique de la langue sert particulièrement à apprendre à parler. Il s'agit d'« une mise en pratique structurée » (Cry, *op.cit.* : 47). A ce sujet, Gremmo (1994 : 67) préconise de « différencier 'parler' et 'apprendre à parler' », c'est-à-dire de séparer les phases d'apprentissage et de communication. Son étude porte sur une expérience d'apprentissage de langue autodirigé où l'apprenant définit lui-même le contenu

et la méthode à suivre, tout en étant accompagné par un tuteur et un locuteur natif. L'apprenant s'entraîne tout seul à la prise de parole en choisissant un thème et une situation de communication. Pour ce faire, il parle à haute voix et imagine ce que son interlocuteur lui répond. Gremmo (*op.cit.* : 72) note qu'il serait bénéfique que l'apprenant s'enregistre afin d'être en mesure d'« évaluer sa performance, de la corriger et de la compléter [ou] de la recommencer ». Ce travail systématique lui permettrait de préparer des moments de conversation avec un locuteur natif. Le recours à l'enregistrement de ces conversations permettrait de nouveau à l'apprenant de s'autoévaluer et de s'en servir comme point d'appui pour son futur apprentissage. Dans la même optique, Hilton (2005 : 19) souligne l'importance de la phase de systématisation. Selon elle, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, « un travail explicite répétitif est absolument nécessaire à la mise en mémoire et l'automatisation de certains éléments [...] que sont [...] les chaînes et associations [cognitives] de base ». Hilton précise que les apprenants doivent pouvoir effectuer ce travail réitéré dans différents contextes et avec une variété d'activités langagières (écoute, lecture, rédaction, etc.).

1.4.5.3. Outils d'analyse des stratégies

Les stratégies d'apprentissage et de communication peuvent être corrélées. En effet, Cyr (1996 : 60) indique que l'utilisation de la langue peut avoir deux fonctions, « apprendre et communiquer en même temps ». Cet auteur considère qu'en fonction de l'intention de l'échange, la réponse que l'apprenant reçoit de son interlocuteur peut potentiellement contribuer à son apprentissage (*op.cit.*). De ce point de vue, le locuteur non natif (alloglotte) pourrait bénéficier de cette situation de communication exolingue pour améliorer ses compétences communicatives en langue étrangère. A titre d'exemple, les locuteurs peuvent utiliser des signes explicites, par exemple : je ne sais pas comment dire, ou je ne comprends pas, ou bien implicites, telles que : les pauses, les rires, les répétitions, etc., cela dans le but de résoudre un problème de communication. Dans la communication exolingue, l'apparition de ces signes n'indique pourtant pas quel type de stratégie a été choisi ou quel problème a été rencontré. Même s'il n'y a pas de liens directs entre un marqueur spécifique et une stratégie particulière, nous pouvons dire que les locuteurs sont confrontés à un obstacle dont ils sont conscients. Dans ce cas, ils sont amenés à mobiliser leurs compétences pour chercher à résoudre les difficultés rencontrées. Le recours aux marqueurs peut donc nous indiquer que la communication favorise à ce moment l'apprentissage.

Dans le présent travail de recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à l'utilisation des marqueurs ci-dessous pour caractériser les stratégies que les apprenants utilisent lors de la réalisation des tâches :

Marqueurs verbaux	Marqueurs non verbaux
- Auto-correction - Hésitation - Répétition - Recherche et bricolage lexicaux	- Emblèmes - Illustrateurs - Mouvements d'expression d'émotion

Tableau 5. Marqueurs de stratégies de communication du locuteur non natif

Concernant les marqueurs verbaux, nous nous référons d'abord à Vion (1992 : 222) qui introduit l'autocorrection comme un phénomène par lequel un locuteur « reformule ses propos pour mieux les adapter à son partenaire et aux manières plus habituelles de s'exprimer ». Cette reformulation partielle des énoncés peut s'accompagner d'hésitations (Rosen, 2001 : 125). Selon Rosen (*ibid.*), ces hésitations montrent que le locuteur s'interroge sur l'adéquation de son énoncé à la norme linguistique. Un autre marqueur verbal répandu dans les énoncés de locuteurs non natifs est la répétition. Il s'agit d'une « séquence discursive antérieure [qui] se trouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal » (Vion, *op.cit.* : 215).

Tâche 6. Apprenante Che

++ par rapport euh:: par rapport à la/à la France

Cet extrait de notre corpus illustre le phénomène de répétition verbale à travers lequel le locuteur peut structurer son intervention (Rosen, *op.cit.* :123). Enfin, nous avons retenu le marqueur de « recherche lexicale » et de « bricolage lexical ». Le premier réfère selon De Pietro (1988 : 261) à un procédé de clarification « qui consiste à reformuler un énoncé ou un mot en le 'traduisant' dans un autre code : mimo-gestuel, langue maternelle de l'alloglotte ou une représentation erronée, approximative de celle-ci ». Dans notre corpus, nous trouvons parfois des mots de la langue maternelle des apprenantes ou des mots en anglais qui leur permettent « d'assurer le bon déroulement de la communication » (De Pietro, *op.cit.* : 262). Le deuxième renvoie au fait de construire des mots dont le locuteur non natif a besoin, avec ou sans l'aide du locuteur natif (Rosen, *op.cit.* : 120). Il s'agit de «

techniques de formulation approximative » (Lüdi, 1993-1994 : 116, cité par Rosen, *ibid.*) par le biais d'une utilisation de néologismes ou de dénominations générales du type : une chose, un truc, etc.

Tâche 3. Apprenante B²⁶

+ et puis + j'app= / et puis j'applique:: + un sérum + pour::hydrater (?)
[...]
+ et:: hydrater(?) et:: nourrir:: mes peau + ma peau

Dans cet exemple de notre corpus, l'apprenante B énonce le mot 'hydrater' qui est une formulation approximative du verbe 'hydrater'.

Outre ces aspects verbaux, nous avons pris en compte les marqueurs non verbaux de communication puisque l'aspect non verbal fait partie de l'oral (cf. 1.1.2.), c'est pourquoi nous nous appuyons sur la classification d'Ekman & Friesen (1969). Parmi les cinq catégories de mouvements corporels proposées, nous avons choisi les trois catégories qui figurent dans le tableau 5. Marqueurs de stratégies de communication du locuteur non natif (cf. *supra*). Les emblèmes renvoient à des « gestes directement paraphrasables et dotés d'un sens conventionnel » (Colletta, 2004 : 151). Il s'agit de gestes de salutation par exemple. Les illustreurs sont définis comme des « gestes associés à la parole » (*ibid.*) tandis que les mouvements d'expressions d'émotions (appelés « affect displays » (Ekman & Friesen, *op.cit.*) en anglais) représentent des « mimiques faciales permettant d'exprimer des émotions et des sentiments » (*ibid.*). Dans la communication exolingue, ces marqueurs peuvent porter plusieurs significations en fonction de la situation de communication. Lorsque les locuteurs utilisent des emblèmes spécifiques à leur culture, cela peut être source de malentendus. Par contre, les illustreurs sont susceptibles d'aider les locuteurs à construire le sens, ce qui est bénéfique à la compréhension mutuelle. Dans ce cas, le recours aux gestes pourrait reconforter le locuteur non natif et lui permettre de gagner en aisance. Enfin, l'expression d'émotions par les gestes pourrait contribuer à l'établissement d'une relation interpersonnelle favorisant la collaboration entre les interlocuteurs. Dans le cas où la communication non verbale soutient la production orale, nous admettons que les gestes facilitent l'apprentissage du locuteur non natif. Il s'agit par exemple d'une situation où l'apprenant mime avec les doigts les détails de l'objet qu'il est en train de décrire.

²⁶ Voir la convention de transcription pour les données verbales au chapitre 2 (2.5.2.).

Conclusion

Notre travail de recherche sur la production orale en langue étrangère nous a amené à nous intéresser à des travaux issus de divers champs disciplinaires tels la didactique des langues, la communication et la sociologie. Afin de situer nos réflexions dans son cadre théorique, nous avons abordé les approches et notions sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour répondre à nos questions de recherche.

Pour ce faire, nous avons discuté comment l'apprentissage de l'oral est abordé dans les principales méthodologies didactiques et quelle en est la pratique dans l'enseignement du FLE en Corée. Ainsi, même si sur le plan didactique, l'oral est aujourd'hui considéré au même titre que l'écrit, les orientations de politiques éducatives en Corée semblent toujours privilégier l'écrit, ce que nous montrent par exemple les méthodes d'évaluation. Dans ce contexte, nous nous sommes également intéressée à la manière dont les technologies peuvent permettre aux apprenants de prolonger le temps de contact et d'apprentissage avec la langue en dehors du cours, ce qui a amené à nous interroger sur la nature et les conditions de communication entre l'homme et la machine, en l'occurrence l'ordinateur, et entre les hommes à travers les machines. A ce sujet, les conditions et formes d'intégration des outils mobiles dans l'apprentissage des langues nous semblent être une question particulièrement intéressante par le développement technologique rapide et les usages éducatifs qui en sont faits.

Enfin, nous nous sommes penchée sur les modalités d'encadrement et d'accompagnement du processus d'apprentissage dans les formations en ligne qui remettent en question la relation traditionnelle entre l'enseignant et l'apprenant. En effet, l'information est accessible partout et la présence d'une communauté d'apprenants interconnectée nécessite une transformation du rôle de l'enseignant vers celui d'un accompagnateur qui soutient l'autonomisation de l'apprenant avec un élargissement de son champ d'action (Nissen, 2009). Ceci nous conduit à la question du développement de l'autonomie de l'apprenant qui est liée à celle de la conception des tâches et du choix d'outils d'analyse des stratégies que les apprenantes sont appelées à mettre en œuvre pour mener à bien leur apprentissage.

Chapitre 2. Méthodologie de recherche et objet d'étude

Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation de la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour répondre à nos questions de recherche. En effet, nous souhaitons explorer une nouvelle approche pour l'apprentissage du français qui est centrée sur la production orale via l'utilisation d'outils mobiles, en l'occurrence le téléphone portable et Internet. Pour ce faire, nous nous sommes positionnée d'une part en tant que conceptrice d'un dispositif d'apprentissage et d'autre part en tant que chercheuse pour analyser et interpréter les phénomènes observés. Nous avons fait le choix méthodologique d'une recherche-action que nous présenterons et expliquerons par la suite. Dans notre cas, cette démarche consiste à concevoir un dispositif de formation, puis à l'expérimenter et l'analyser en vue des questions de recherche que nous nous sommes posées au préalable et le cas échéant d'ajuster certains paramètres afin d'améliorer la performance du dispositif. Notre posture alternera donc entre intervention et analyse afin de créer de nouvelles connaissances sur la pratique didactique et pédagogique.

Nous aborderons notre démarche méthodologique en trois temps. Premièrement, nous expliquerons le choix de notre méthodologie de recherche-action et présenterons les notions de recherche-action et le dispositif de formation qui fera l'objet de notre analyse. Puis, nous exposerons le déroulement de notre démarche de recherche en retraçant les étapes de conception, d'analyse et de révision de notre dispositif.

Deuxièmement, nous aborderons le choix de notre corpus et détaillerons la démarche de recueil et de traitement des données auxquelles nous avons appliqué les méthodes d'analyse que nous présenterons dans un troisième temps.

Étant donné la nouveauté du champ d'exploration, à savoir des échanges oraux asynchrones en ligne, nous avons opté pour une combinaison d'approches qualitative et quantitative afin d'obtenir une image la plus fidèle possible de la réalité observée. Il s'agit notamment de l'analyse de discours, de l'analyse de contenu et des techniques de traitement quantitatif issues des statistiques descriptives.

2.1. Choix méthodologique : recherche-action

Gagné et al. (1989, cité par Crinon et al., 2002 : 11-12) qui ont recensé et analysé des travaux de recherche dans le domaine de la didactique (et de l'acquisition) du français langue maternelle, distinguent deux types d'approche méthodologique, l'un théorique et l'autre empirique. En ce qui concerne le type d'approche empirique, trois méthodologies de recherche ont été identifiées par ces auteurs (*op.cit.*) : i) recherche descriptive ayant pour but de décrire des phénomènes à partir d'observations, ii) recherche expérimentale qui vise à expliquer ou à confirmer une théorie et iii) recherche-action qui s'oriente vers la transformation de l'existant. Selon Guichon (2007 : 41-42) qui se réfère à Van Lier (1996), la recherche en didactique des langues s'appuie généralement sur la pratique pour produire des connaissances. Ainsi, il nous semble évident que des travaux de recherche de type empirique dans ce domaine soient plus diversifiés et aussi plus nombreux que les recherches purement théoriques.

Dans le présent travail de recherche, nous avons opté pour la recherche-action afin d'étudier les effets d'une nouvelle façon de travailler l'oral du FLE pour un public d'apprenants coréens. Comme dans notre cas, l'objet d'étude d'une recherche-action est souvent issu d'un « incident critique » (Newman, 1992, cité par Catroux, 2002 : 16) que des chercheurs (ou enseignants) rencontrent dans leur lieu de travail. Dans ce type de recherche, ceux-ci deviennent participants et examinent « [leurs] croyances et [leur] enseignement avec le recul nécessaire à une mise en perspective » (Catroux, *op.cit.*). En effet, la recherche-action permet à travers une réflexion théorique de mettre à l'épreuve l'action mise en place. Pour ce faire, les chercheurs procèdent par étapes cycliques « with the aim of testing successive improvements to any one situation, iteratively and self-reflectively²⁷ » (Lamy & Hampel, 2007 : 159). Le principe de base de ce processus consiste à l'enchaînement d'actions telles que « identifier → planifier → agir → observer → réfléchir → évaluer → recommencer » (Catroux, *op.cit.* : 12) afin de déboucher sur une nouvelle pratique. Inspirée par le modèle de Kemmis & McTaggart (1988, cité par Catroux, *ibid.*), nous proposons le schéma suivant qui illustre ce principe itératif appliqué à notre recherche :

²⁷ « dans le but de tester des améliorations successives à chaque étape » (notre traduction)

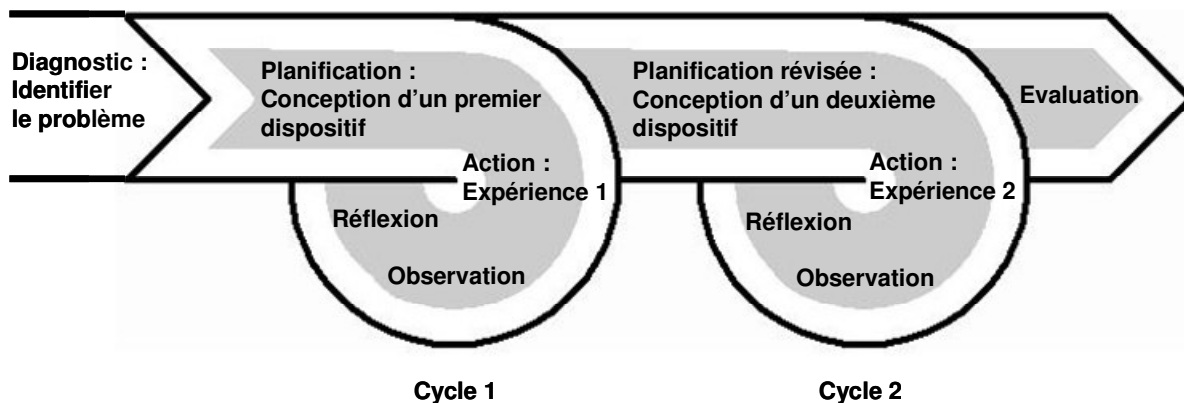


Figure 5. Schéma de notre démarche de recherche-action

A partir de l'analyse du terrain (cf. Introduction générale), nous avons procédé à la conception d'un dispositif de formation que nous allons présenter dans la section suivante (cf. *infra*). Nous avons ensuite mis en œuvre notre dispositif auprès d'un groupe d'apprenants coréens de FLE en Corée du Sud. Puis, nous avons examiné son adéquation avec leurs besoins, ce qui nous a amenée à réviser ce premier dispositif. Enfin, nous avons appliqué la même procédure d'analyse au deuxième dispositif afin de l'examiner à travers le prisme de nos questions de recherche.

2.2. Conception de notre dispositif

2.2.1. La notion de dispositif de formation

Le terme dispositif est fréquemment utilisé dans plusieurs domaines et porte différents significations en fonction du contexte. Dans le dictionnaire *Le Petit Robert* (2006 : 765), ce terme renvoie à trois champs : « juridique, mécanique et militaire ». En droit, il s'agit d'un énoncé final d'un jugement. En mécanique, cela désigne la disposition des pièces d'un mécanisme. Enfin, dans le domaine militaire, un dispositif est un ensemble de moyen mis en œuvre conformément à un plan. Dans le domaine de la didactique des langues, le mot dispositif a une signification qui se rapproche de celle utilisée en mécanique. Nous nous référons au dictionnaire de *Didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 74) qui le définit comme « un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des

outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique ». Demaizière (2008) rejoint ce pont de vue et le définit comme « un système de formation ». Pourtant, elle indique que depuis l'avènement des TIC, d'autres significations ont été attribuées au terme dispositif. Certains chercheurs, comme Develotte & Pothier (2004), considèrent même les outils (par exemple les logiciels pédagogiques) ou encore les ressources comme des dispositifs. D'autres (Pothier, 2003 ; Guichon, 2006) s'y réfèrent pour désigner l'intégration de ressources numériques dans une formation.

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons le terme dispositif dans son sens systémique. Nous nous appuyons sur Blandin (2002 : 201) qui préfère utiliser la notion de « système formel d'apprentissage ». Pour lui (*op.cit.* : 203-204),

« il s'agit d'une « forme » spécifique de la relation éducative, dans laquelle s'incarne une conception particulière des processus « apprendre », « enseigner » et « former » correspondant au projet éducatif de son (ses) initiateur(s). Cette forme se matérialise à la fois comme configuration spatiale, comme organisation d'activités instrumentées dans le temps, comme relations du sujet apprenant avec d'autres acteurs ainsi qu'avec des objets ».

Dans le domaine de l'éducation, son but serait de faciliter le processus d'apprentissage (Blandin, 2001 ; Lebrun, 2007). En effet, les concepteurs des dispositifs de formation s'inspirent généralement des courants théoriques du constructivisme (Piaget) et du constructionnisme ou socioconstructivisme (Vygotski, Bruner). Le constructivisme piagétien décrit l'apprentissage comme un résultat de processus mentaux (Legros et al., 2002 : 30). L'individu s'appuie sur sa perception subjective de l'environnement pour comprendre le monde en créant des représentations mentales de la réalité. Les connaissances sont ainsi construites au fur et à mesure en confrontant les acquis antérieurs avec les nouvelles expériences. Le processus de compréhension s'opère à travers une restructuration des concepts internes. Contrairement au constructivisme piagétien, le courant socioconstructiviste souligne la dimension sociale dans l'apprentissage. Cette approche met en avant l'interaction entre les individus et les objets par laquelle le savoir se construit (*ibid.*). Des recherches (Puntambekar, 1999 ; Hennessy & Murphy 1999, cités par Legros et al., *op.cit.* : 31) montrent que la collaboration facilite l'apprentissage grâce à des effets synergiques dans la recherche, l'analyse et l'interprétation des informations

nécessaires à la résolution de problèmes et notamment de problèmes complexes. Cette approche socioconstructiviste se retrouve dans la pédagogie active (Lebrun, 2007). Celle-ci considère l'apprenant comme 'forgeron' qui façonne ses connaissances en réalisant des activités. Dans ce cas, l'apprenant est confronté à la résolution de situations-problèmes engendrant des conflits cognitifs susceptibles de provoquer des restructurations mentales. Lebrun (2011) propose ainsi un modèle dynamique d'apprentissage schématisant les caractéristiques d'un dispositif pédagogique :

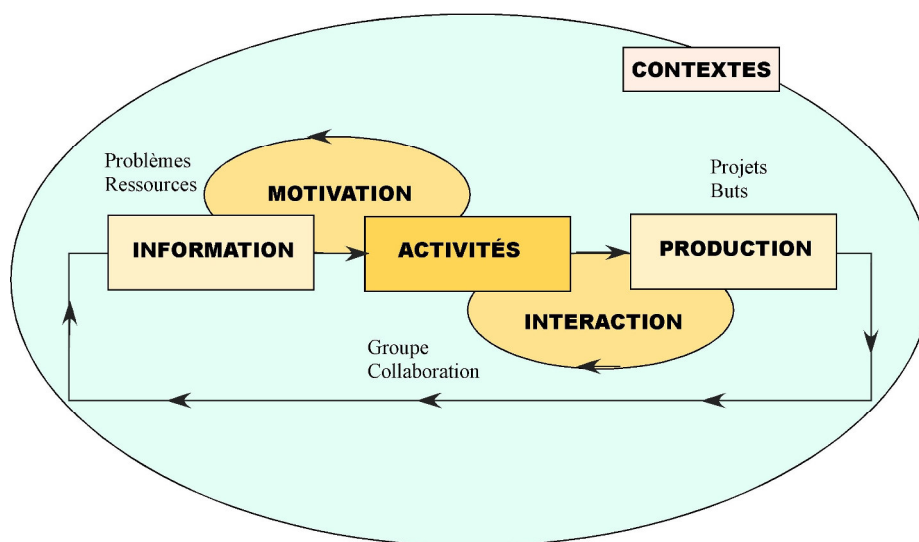


Figure 6. Modèle dynamique d'apprentissage selon Lebrun (*ibid.*)

Dans ce modèle, l'apprenant se trouve au centre du processus d'apprentissage. Les connaissances antérieures, les informations, les données et les problématiques sont transformées par lui pour construire de nouvelles connaissances et compétences qui deviennent des ressources. Celles-ci lui permettent de réaliser des tâches proposées par l'enseignant dans un contexte authentique donné qui est censé motiver l'apprenant. Des activités intermédiaires que l'apprenant est amené à réaliser ont un objectif concret et débouchent sur une production finale tout en permettant à l'apprenant d'interagir avec les pairs et le tuteur. La production de l'apprenant sera évaluée par l'enseignant et aussi par l'apprenant lui-même. Enfin, les nouvelles connaissances et compétences construites durant ce processus permettent d'alimenter de nouveaux cycles d'apprentissage. Lebrun (*ibid.*) estime que « ce modèle de l'apprentissage est utile pour développer et évaluer un dispositif d'apprentissage avec ou sans TIC censé... favoriser l'apprentissage ».

2.2.2. Genèse de notre dispositif

Notre étude s'intéresse à la façon dont on pourrait la prise de parole chez les apprenants coréens de FLE. Comme nous l'avons évoqué dans l'Introduction générale (cf. page 6), la méthodologie traditionnelle centrée sur la transmission de savoir, la mémorisation et l'écrit que les enseignants coréens de FLE utilisent souvent dans leurs cours ne laisse généralement peu de place à l'expression et à la pratique de l'oral. Par ailleurs, la pression sociale dans la salle de classe peut constituer un frein à la libre prise de parole (Beaudoin, 1999 ; Bicchieri, 2006 ; Lamy & Hampel, 2007). Nous avons également mis en avant que les méthodes actuellement utilisées en Corée ne correspondent que peu aux attentes des étudiants qui cherchent l'utilité et la facilité dans l'apprentissage du français. A partir de ces constats, il nous semble que l'enseignement/apprentissage des langues en Corée n'est que peu favorable au développement des compétences communicatives orales. Nous avons donc eu l'idée de mettre en place un dispositif de formation qui bénéficierait aux apprenants coréens de FLE en facilitant leur pratique de l'oral, en les motivant et les mettant à l'aise. Comme les jeunes Coréens sont très passionnés par les outils mobiles permettant par ailleurs de naviguer sur Internet (NIDA, 2007) et qu'ils les utilisent entre autres pour réviser des cours mis en ligne, nous avons décidé d'intégrer les TIC dans notre dispositif de formation et en particulier les outils mobiles.

En ce qui concerne la conception de notre dispositif, nous nous sommes inspirée du projet *Français en (première) Ligne* (F1L) qui a été mis en place en 2002 et qui consiste « d'une part à faire réaliser par des étudiants en Master de français langue étrangère (FLE) des tâches multimédias pour des apprenants étrangers distants et d'autre part à susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches » (Site officiel du F1L, 2007). En effet, ce projet réunit des participants distants sur une plateforme en ligne pour faciliter des échanges synchrones (Université Lyon 2) et asynchrones (Université Grenoble 3) à l'écrit et à l'oral. Dans le cas des échanges asynchrones, les apprenants du français peuvent prendre le temps de réfléchir à la façon de réaliser les tâches proposées et de solliciter les soutiens pédagogiques de la part des étudiants en Master de FLE pour résoudre les difficultés rencontrées. La communication entre les deux publics au sujet de la réalisation de tâches peut également servir à la fois à pratiquer la langue cible avec les locuteurs natifs qui ont le rôle de tuteur-enseignant et donc à contextualiser l'apprentissage, et à prendre conscience de la dimension culturelle des échanges en langue étrangère (*ibid.*). Pour notre

dispositif, nous avons retenu trois paramètres issus du projet F1L qui nous semblent favoriser le travail de l'oral en français et répondre aux besoins spécifiques de notre public apprenant comme identifié plus haut : i) l'approche par tâche, ii) le tutorat à distance et iii) l'échange en ligne en mode asynchrone.

Premièrement, l'intégration de la tâche dans notre dispositif a pour but de favoriser le développement de compétences de communication, la compétence métacognitive et un apprentissage de la langue en contexte. Selon Ellis (2003), le recours aux tâches permet d'utiliser la langue avec une certaine « authenticité interactionnelle » dans le sens où les échanges entre les apprenants pour réaliser la tâche font appel aux mêmes processus communicatifs que ceux utilisés dans la vie réelle (cf. 1.2.6.1.). La réalisation de la tâche permettrait en outre de développer des compétences communicatives. En effet, en communiquant avec d'autres, l'apprenant est amené à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être diversifiés et des ressources d'un répertoire plurilingue. Non seulement cela contribue à construire, à faire évoluer et à reconfigurer ce répertoire (Coste, 2002), mais cela permet aussi d'apprendre en contexte (Tardif, 1998). En réalisant la tâche, l'apprenant est également conduit à « évaluer ses besoins langagiers réels » (Narcy-Combes, 2005 : 172), ce qui lui permet d'apprendre plus activement et donc avec une plus grande efficience.

Deuxièmement, nous adoptons le tutorat à distance afin d'accompagner les apprenants en donnant du soutien pédagogique, méthodologique, technique et organisationnel et de les encourager dans leur apprentissage (cf. 1.4.4.2.). Selon Guichon (2012 : 18), un accompagnement pédagogique est essentiel dans un dispositif de formation intégrant les TIC.

Dernièrement, il s'agit d'un échange en ligne en mode asynchrone. Nous nous référons à Warschauer (1998, cité par Crinon et al., 2002 : 74) qui souligne les avantages d'une communication asynchrone pour l'apprentissage des langues. Selon cet auteur, le mode asynchrone permettrait aux apprenants de travailler à leur rythme, « ce qui encourage les étudiants à prendre plus de risques », par exemple, et de garder une trace visible des productions pour l'apprenant et le tuteur. Nous tenons compte de cet aspect asynchrone afin de donner aux apprenants le temps de préparer les tâches et le choix du moment où ils les réalisent. A cet égard, nous nous appuyons sur le MALL qui désigne l'apprentissage

des langues personnalisé, à tout moment et ceci grâce aux outils mobiles (cf. 1.4.2.). Ainsi, les échanges autour de la tâche dans notre dispositif se produiront en temps différé et la réalisation de la tâche s'effectuera hors ligne.

Par ailleurs, nous optons pour un échange d'enregistrement vidéo dans le but de mettre l'accent sur les propriétés spécifiques de l'oral. Selon Colletta (2004) et Weber (2013), l'oral englobe l'ensemble des mouvements corporels associés à l'enchaînement de sons que le locuteur produit. La vidéo permettra en outre de rapprocher la situation d'apprentissage de la prise de parole d'une situation de communication en face à face, car l'enregistrement vidéo comporte en plus de la sonorité la dimension visuelle d'une conversation.

Enfin, nous avons recours à deux outils technologiques dont l'un est le téléphone portable relié à Internet et utilisé avec la fonction caméra et l'autre un réseau social en ligne très répandu pour la communication au quotidien entre amis en Corée (Cyworld). En effet, nous avons constaté que de nombreux jeunes Coréens utilisent avec aisance le téléphone portable relié à Internet dans la vie quotidienne. Avec cet outil, ils accomplissent souvent des activités de loisir, de communication et d'apprentissage n'importe où et n'importe quand. Dans le journal hebdomadaire *Courrier International* du 18 décembre 2008, Ramstad & Park (2008 : 80) témoignent du fait que les Coréens regardent couramment des émissions télévisées sur leur téléphone portable pour passer le temps mort dans le bus ou dans le train. En outre, selon notre propre expérience, ils utilisent cette fonctionnalité pour l'apprentissage. En effet, les jeunes Coréens sont nombreux à consulter des cours enregistrés en vidéo avec leur téléphone portable. L'intégration de cet outil mobile a alors pour but d'exploiter l'apprentissage nomade des langues et notamment de favoriser la motivation et de faciliter la pratique de l'oral à tout moment et tout au long de la vie. En ce qui concerne le recours au réseau social en ligne, le choix du site Cyworld a été motivé par trois raisons. Les jeunes Coréens ont l'habitude d'utiliser ce réseau social en ligne pour leurs communications au quotidien. Cyworld se prête donc bien à notre contexte qui relève de l'apprentissage non formel (cf. 1.4.4.1.). Enfin, contrairement à la plateforme d'apprentissage Moodle de l'époque, ce site était non seulement accessible à partir d'un téléphone portable mais il était effectivement communément utilisé de cette manière. Ainsi, le fonctionnement de notre dispositif de formation est le suivant :

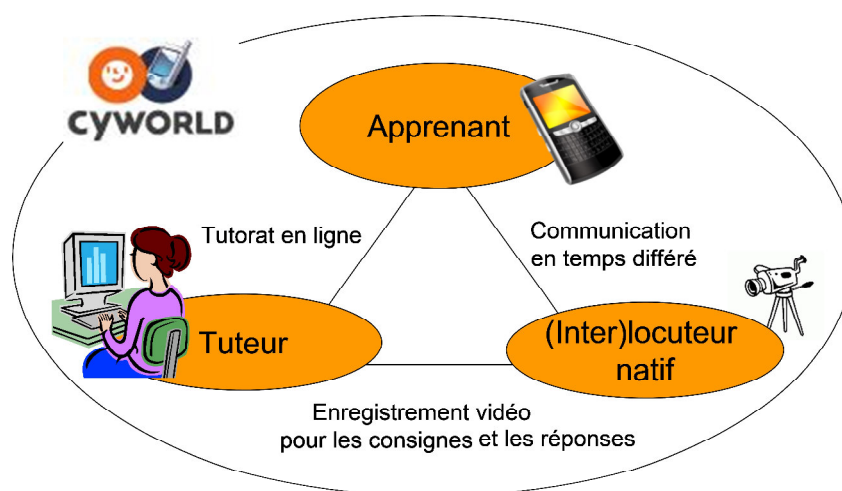


Figure 7. Fonctionnement de notre dispositif de formation

Le dispositif consiste à réunir un groupe d'apprenants de français se situant en dehors de la France (en l'occurrence en Corée du Sud) et munis d'un téléphone portable ayant accès à Internet. Le tuteur-enseignant de français²⁸ qui réside en France conçoit des tâches langagières sur des thèmes de la vie quotidienne susceptibles d'intéresser les apprenants distants. En utilisant un ordinateur portable²⁹, il poste des consignes à l'écrit accompagnées d'une version orale sous forme de vidéo enregistrée par un (inter)locuteur natif. Les apprenants réalisent ces tâches à l'oral par le biais d'une mise en scène de vidéo filmée par téléphone portable. Dans le but de permettre aux apprenants d'une part de garder la trace de leurs productions orales et d'autre part de pratiquer davantage le français avec les participants du projet (apprenants, tuteur, (inter)locuteurs natifs), les enregistrements vidéo sont mis en commun sur le site Cyworld. La technologie permet aux apprenants d'être avertis automatiquement par SMS lorsqu'une nouvelle contribution arrive sur Cyworld et de publier leurs productions simplement depuis le téléphone portable. Le tuteur corrige ces productions à l'écrit après chaque contribution vidéo en laissant un message sur Cyworld. Tous les participants peuvent interagir à l'oral par vidéo ou à l'écrit en laissant des commentaires sur Cyworld.

²⁸ Le tuteur-enseignant dans nos expériences est l'auteur de cette recherche.

²⁹ A l'époque de nos expériences (2008 ; 2010), le service d'accès Internet au site Cyworld depuis le téléphone portable n'était pas encore disponible en France. Le tuteur-enseignant de français se contentait donc d'utiliser son ordinateur portable.

2.3. Déroulement du premier cycle de notre recherche-action

Après avoir exposé notre démarche méthodologique et la conception de notre dispositif, nous expliquerons ici le déroulement de notre recherche-action qui consiste en deux cycles. Dans cette section, nous traiterons du premier cycle et expliciterons les caractéristiques du premier dispositif, la mise en œuvre de notre première expérience, le profil de nos apprenants-participants et les résultats de cette première expérience.

2.3.1. Caractéristiques du premier dispositif de formation

Comme mentionné ci-haut, les paramètres de notre dispositif comprennent i) les tâches langagières, ii) le tutorat à distance, iii) l'utilisation du site réseau social en ligne Cyworld et du téléphone portable pour l'échange en ligne en mode asynchrone. Nous allons par la suite présenter les caractéristiques de chaque paramètre.

2.3.1.1. Tâches langagières

Avant de concevoir les tâches langagières, nous avons interrogé les apprenants-participants de notre expérience afin d'identifier leurs attentes et besoins. Nous allons revenir en détail sur leur profil dans la section 2.3.3. Dans les entretiens menés en amont de cette première expérience, certains souhaitaient s'entraîner à la prise de parole d'une interaction quotidienne et d'autres désiraient se préparer à l'épreuve orale du DELF. Tenant compte de leurs témoignages, nous avons choisi certains thèmes liés à la vie courante (Tâches 1-5, Tâche 8-11) et certains autres (Tâches 6-7) ayant un contenu plutôt pédagogique pour les aider à s'entraîner à l'épreuve orale du DELF. Par ailleurs, toutes nos tâches s'appuyaient sur différents types de discours oraux souvent utilisés en situation de communication tels que la description, l'explication et l'argumentation pour donner aux apprenants-participants l'occasion de pratiquer ces types de discours. En ce qui concerne les consignes pour les tâches, nous les avons présentées à l'écrit en français pour assurer la bonne compréhension par les apprenants-participants. Les questions auxquelles les apprenants devaient répondre dans le cadre de leur réalisation de tâche étaient également posées à l'écrit et intégrées dans les consignes. A partir de la cinquième tâche, nous avons utilisé un enregistrement vidéo pour poser les questions, à l'exception des tâches 6 et 7 pour lesquelles nous avons gardé la forme exclusivement écrite d'une épreuve du DELF.

Les vidéos des questions étaient réalisées par le tuteur qui filmait un locuteur natif qui posait des questions pour fournir un input oral. Dans le but de donner un modèle aux apprenants-participants permettant de les familiariser avec le format de cette activité, nous avons soumis des exemples de réalisation de tâches pour les quatre premières tâches. Voici les caractéristiques des tâches de la première expérience :

	Thèmes	Types de discours	Forme de questions	Exemple de réalisation
Tâche 1	Se présenter	Description	A l'écrit	Oui
Tâche 2	Décrire une personne	Description	A l'écrit	Oui
Tâche 3	Raconter ses vacances d'été	Description	A l'écrit	Oui
Tâche 4	Expliquer 'Chuseok', la fête de la moisson en Corée	Description	A l'écrit	Oui
Tâche 5	Donner son opinion sur la cohabitation	Explication, argumentation	A l'écrit et en vidéo	Non
Tâche 6	Exprimer son point de vue sur les parcs zoologiques	Argumentation	A l'écrit	Non
Tâche 7	Parler de différents moyens pour la préservation de l'environnement	Argumentation	A l'écrit	Non
Tâche 8	Présenter une façon d'informer les étrangers sur la Corée	Explication	A l'écrit et en vidéo	Non
Tâche 9	Échanger au sujet des stéréotypes sur la France	Description	A l'écrit et en vidéo	Non
Tâche 10	Préciser le lieu où l'on voudrait voyager	Description	A l'écrit et en vidéo	Non
Tâche 11	Parler du métier que l'on envisage à la fin de ses études	Description	A l'écrit et en vidéo	Non

Tableau 6. Caractéristiques des tâches de la première expérience

L'extrait ci-après est un exemple de consigne et de questions issu de la tâche 3 qui demande aux apprenants de parler de leurs vacances d'été.

Bonjour à tous !
Avez-vous passé de bonnes vacances?
Aujourd'hui, c'est l'heure de reprendre vos cours ^-^ [C'est un smiley à la coréenne qui représente un sourire.]
Je suppose que cela ne serait pas facile pour vous mais je vous souhaite bon courage!
A part cela, je vous propose l'activité de cette semaine. C'est de parler de vos vacances !!!!
Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances?
Où êtes-vous allé(e) ?
J'attends vos réponses !
Bonne journée et à la semaine prochaine!

2.3.1.2. Rôle et profil du tuteur

Dans notre premier dispositif, le tuteur-enseignant de français se trouvait en France et a travaillé avec les apprenants à distance par ordinateur. Ses rôles ont été principalement les suivants : i) soutien pédagogique, ii) soutien technique, iii) soutien organisationnel et iv) soutien socioaffectif.

En ce qui concerne le soutien pédagogique, le tuteur a conçu des tâches, puis les a postées sur le site Cyworld. Lorsque les apprenants ont posé des questions liées à la consigne donnée, le tuteur a répondu à ces questions et les a orientés vers d'autres ressources pédagogiques (dictionnaire, manuels ou sites Internet) permettant de travailler en autonomie. Il a également corrigé les erreurs grammaticales et lexicales et a proposé des expressions et du lexique. Par ailleurs, le tuteur avait préalablement constitué un groupe au moyen de la fonction de lien d'amis de Cyworld entre les apprenants et lui-même afin d'administrer les activités en ligne. Le tuteur a également géré la correspondance vidéo sur les espaces Cyworld des apprenants. En fait, les vidéos que ceux-ci transféraient depuis leur téléphone portable étaient automatiquement postées sur leurs espaces personnels Cyworld. Le tuteur copiait alors ces vidéos sur son espace personnel pour créer une sorte de forum de discussion et faciliter l'accessibilité aux différentes contributions. En outre, lorsque les apprenants rencontraient des problèmes techniques, le tuteur a donné des conseils et a aidé à les résoudre à distance en utilisant son ordinateur. A titre d'exemple, lorsqu'un apprenant n'arrivait pas à transmettre ses enregistrements vidéo sur son espace Cyworld par téléphone portable, le tuteur laissait un message sur l'espace personnel de cet

apprenant pour lui dire qu'il l'autorisait à utiliser temporairement un ordinateur à cette fin. Le troisième rôle qu'a assumé le tuteur consistait à aider les apprenants à gérer et à planifier leur travail ainsi qu'à rappeler les échéances concernant l'accomplissement des tâches. Lorsque les apprenants ont rencontré des difficultés pour réaliser les tâches, le tuteur a sollicité des explications de leur part sur sa manière dont ils avaient procédé et a proposé une démarche méthodologique. Cet échange s'est déroulé en langue coréenne. Le tuteur a également contacté régulièrement les apprenants afin d'assurer un travail régulier de leur part. Le dernier rôle du tuteur a été d'encourager la participation des apprenants et de maintenir leur motivation. Ainsi, le tuteur a apprécié positivement toute production rendue avant de commenter les erreurs. Il demandait régulièrement des nouvelles aux apprenants et les incitait à poser des questions et à réagir aux productions des autres apprenants.

Concernant le choix du tuteur, nous avons cherché une personne qui soit à la fois familière avec l'enseignement du français et la culture coréenne ainsi qu'avec le site Cyworld. Étant donné ces exigences et la nouveauté du dispositif, nous avons décidé d'assurer nous même ce rôle de tuteur. Ainsi, la conception du dispositif d'un côté et celle des tâches ainsi que le rôle du tutorat de l'autre côté ont été effectués par la même personne.

2.3.1.3. Le site de réseau social en ligne Cyworld

Lancé en 1999, Cyworld³⁰ est un réseau social coréen en ligne qui est très répandu parmi les jeunes Coréens. Selon Choi (2006), 90 % des Coréens entre vingt-cinq et vingt-neuf ans utilisent le site Cyworld au quotidien. Dans son étude sur l'utilisation du site Cyworld en Corée du Sud, cette auteure (*op.cit.* : 181) a découvert que 85 % des personnes interrogées se sont servis du site Cyworld pour maintenir et renforcer les liens sociaux préexistants.

Sur le site Cyworld, chaque utilisateur peut créer un espace personnel appelé « mini-hompy » (petite page personnelle) dont la mise en forme peut être personnalisée (avatar, musique de fond, design de l'arrière plan etc.). Cet espace comporte plusieurs onglets au choix comme par exemple, un album photo, un forum de discussion, un journal intime, un répertoire de musique, un livre d'or, etc.

³⁰Le terme *Cyworld* est composé des mots anglais 'cyber' et 'world' signifiant virtuel et monde. Cyworld peut donc être traduit en le monde virtuel en ligne mais peut également signifier le monde relationnel car en coréen, la syllabe 'cy' prononcé [sai] veut dire relation avec autrui.

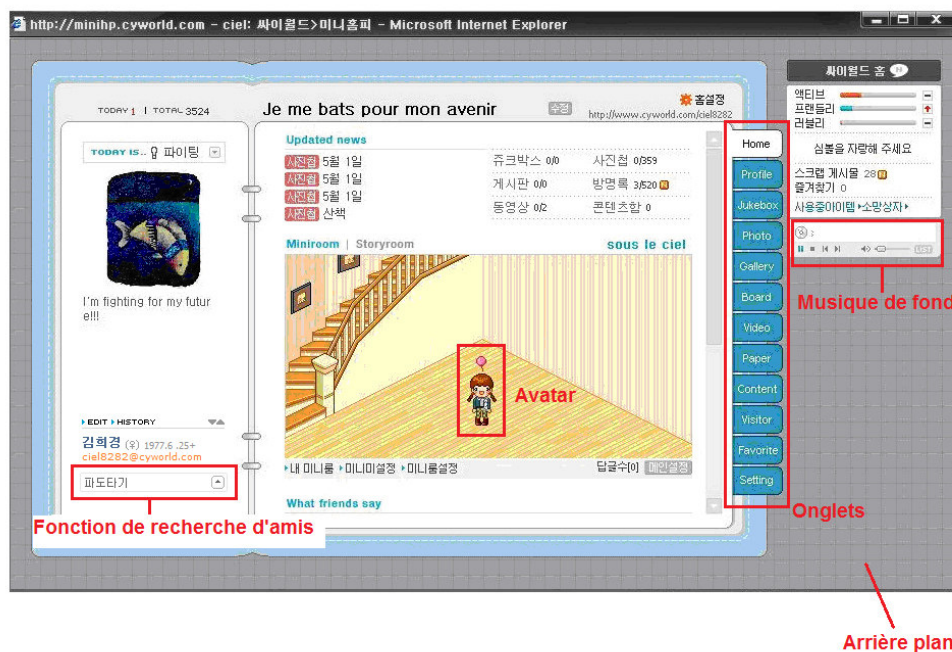


Figure 8. Espace personnel de Cyworld

Par ailleurs, au moyen de la fonction recherche, l'utilisateur de Cyworld peut rentrer en contact avec d'autres utilisateurs et interagir avec eux. Une fois un réseau d'amis constitué, il peut accéder à leurs espaces pour y laisser des commentaires, envoyer des messages et poster toute sorte de contenu multimédia (photos, vidéos). Concernant la confidentialité, il est possible de rendre accessibles des onglets entiers ou des contenus spécifiques de chaque onglet à tous ou seulement à des groupes de personnes. Enfin, le site Cyworld est accessible non seulement à travers un ordinateur, mais aussi avec tout téléphone portable intégrant la fonction Internet. En outre, les services mobiles de Cyworld sont accessibles de manière plus immédiate grâce à la synchronisation. Ainsi, les utilisateurs de Cyworld peuvent naviguer sur le site avec leur téléphone portable, envoyer directement les photos et vidéos prises par leur téléphone et recevoir des messages sur leurs téléphones qui ont été laissés sur leurs espaces personnels Cyworld. Enfin, les utilisateurs sont informés par SMS des événements qui ont lieu sur leurs propres espaces Cyworld, c'est-à-dire lorsque quelqu'un poste un contenu multimédia (message, vidéo ou photo) sur leurs espaces personnels.

Les propriétés de Cyworld conviennent donc bien à notre objectif de fournir aux participants un espace en ligne sur lequel ils peuvent stocker et partager du contenu multimédia et auquel ils peuvent accéder par téléphone portable. Pour notre dispositif, nous

avons utilisé l'onglet forum (Board sur Cyworld) du tuteur qui permet de poster ce contenu multimédia et d'échanger des messages entre tous les participants. Afin d'augmenter la lisibilité sur l'onglet, nous avons créé deux dossiers sur ce forum : l'un s'appelle 'Mobile Learning' et l'autre 'Participants'. Dans le premier, nous avons posté toutes les consignes et questions et les exemples de réalisations des tâches. Dans le deuxième, nous avons attribué un dossier à chaque participant pour les réalisations des tâches et les corrections du tuteur.

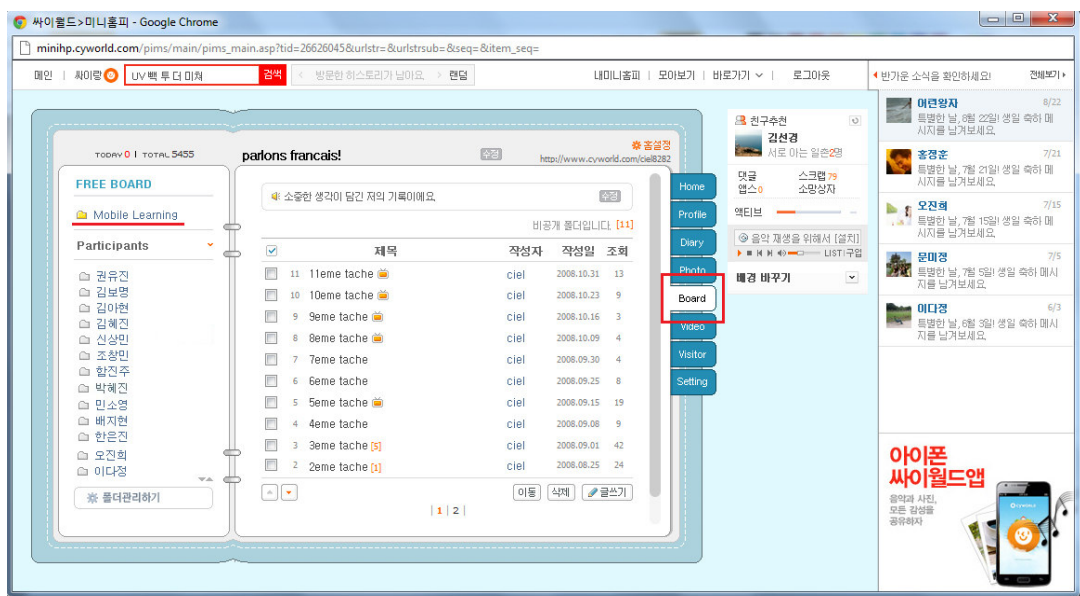


Figure 9. Dossier Mobile Learning avec les consignes et questions



Figure 10. Dossier Participant – Apprenante Kim B

Nous tenons à noter qu'il était techniquement impossible de poster des fichiers sur l'espace Cyworld d'une autre personne à partir d'un téléphone portable. De ce fait, le tuteur devait récupérer les fichiers dans chaque espace personnel des participants pour les mettre sur son propre forum afin de rassembler toutes les contributions sur un seul espace Cyworld.

2.3.1.4. Téléphone portable relié à Internet

Grâce à l'évolution technologique, l'appareil téléphonique devient de plus en plus polyvalent. Cet appareil est d'une part un moyen de communication à distance par la voix et par le texte écrit. D'autre part, il fournit des fonctions bureautiques (agenda, carnet d'adresses, prise de note, etc.) et multimédia (photo, musique, vidéo, jeux, navigation sur Internet, etc.). De nos jours, un tel appareil est appelé, terme qui *Smartphone* désigne « un téléphone portable équipé d'un écran tactile et qui permet l'accès à Internet pour télécharger des applications depuis des boutiques en ligne » (Encyclopédie de la technologie *PC Magazine*, nd.). Sur le site de l'Internaute *High-Tech* (nd.), un Smartphone est considéré comme « un téléphone intelligent, à mi-chemin entre le téléphone portable et le PDA [Personal Digital Assistant – un appareil d'agenda numérique qui a les principales fonctions de la bureautique, du multimédia et de l'Internet.] ». Il permet non seulement de réaliser des appels téléphoniques, mais aussi de lancer diverses applications. Pourtant, la distinction entre Smartphone et téléphone portable (ou mobile) reste vague car il n'existe pas encore de définition officielle qui établirait une différence entre ces deux termes. Souvent, les définitions du Smartphone sont centrées sur l'accessibilité à Internet et le téléchargement d'applications en ligne. En effet, l'adjectif 'smart' en anglais signifie « être capable d'agir de manière indépendante (be capable of some independent action) » (Oxford Dictionaries en ligne, nd.). Comme un téléphone portable est équipé d'une interface programmée par les concepteurs du téléphone portable, le mot 'smart' semble se rapporter au fait que cette interface peut être personnalisée avec des applications téléchargeables par l'utilisateur du Smartphone. Nous nous référons ainsi à Milanese³¹ (2009, cité par Bouteiller, 2009) qui considère qu'« un Smartphone est un appareil dédié aux communications mobiles, utilisant un système d'exploitation ouvert, et acceptant les applications tierces écrites par une communauté de développeurs ».

³¹ Carolina Milanese est directrice de recherche à l'Institut Gartner qui est une entreprise américaine de conseil et de recherche dans le domaine des techniques avancées.

A l'époque où nous avons mené notre recherche (2007-2010), l'utilisation d'un Smartphone proprement dit était encore rare en Corée. Pour l'anecdote, le Smartphone comme par exemple l'*iPhone* a été seulement commercialisé vers la fin de l'année 2010 en raison d'une protection du marché coréen. Cependant, il existait déjà des téléphones portables avec des fonctions multimédias et les Coréens les utilisaient pour la prise de photos, l'enregistrement audio et vidéo, le transfert de photos et de vidéos en ligne, l'envoi de MMS (Multimedia Messaging Service en anglais), des jeux en ligne, la navigation sur Internet et notamment la navigation sur site Cyworld (cf. 3. Environnement technologique). Pour profiter de ces fonctions multimédias, ils prenaient souvent des forfaits ou des abonnements (qui coûtaient entre 5 euros et 40 euros par mois). En tenant compte de ces usages sociaux, nous avons choisi le téléphone portable. Les apprenants-participants pouvaient donc se servir d'un téléphone portable relié à Internet pour consulter la consigne déposée sur Cyworld, se filmer lors de leur prise de parole, transférer cet enregistrement vidéo sur Cyworld, communiquer avec d'autres participants sur Cyworld et ceci soit par enregistrement vidéo, soit par écrit, ainsi que vérifier la correction de la part du tuteur.

2.3.2. Mise en œuvre de la première expérience

La première expérience s'est déroulée pendant onze semaines, du 18 août au 9 novembre, durant le semestre d'automne 2008 car nous avons souhaité intégrer notre dispositif dans un cours universitaire en Corée. En qualité d'ancienne étudiante de l'Université Nationale de Kyungpook à Daegu en Corée du Sud, nous avons contacté un professeur coréen de français de cet établissement et lui avons proposé de mettre en œuvre notre dispositif dans un de ses cours. Pour des raisons administratives, ce professeur n'avait pas pu collaborer avec nous pour réaliser notre expérience dans un cadre institutionnel. En revanche, il nous avait mis en contact avec un certain nombre de personnes susceptibles d'être volontaires pour participer à une expérience en dehors du cours. Nous avons trouvé treize volontaires pour cette première expérience qui devaient réaliser onze tâches à raison d'une par semaine.

Avant de démarrer l'expérience, nous avons organisé une séance de présentation sur place en Corée avec les treize participants pour leur expliquer l'objectif de notre expérience et le fonctionnement du dispositif. Nous avons notamment souligné le soutien pédagogique

offert par le tuteur à tout moment et tout au long de cette expérience ainsi que la possibilité de travailler entre pairs pour réaliser les tâches. Par ailleurs, nous avons demandé aux apprenants-participants de nous ajouter dans leurs contacts de Cyworld et de créer deux dossiers sur leur forum (board), l'un intitulé 'Mobile learning' pour stocker les tâches proposées par le tuteur et l'autre appelé 'Tâches' pour transférer leurs réalisations des tâches vidéo depuis leur téléphone portable. Nous leur avons également demandé de synchroniser leur dossier 'Tâches' en vue de pouvoir facilement transférer leurs réalisations filmiques depuis leur téléphone portable.

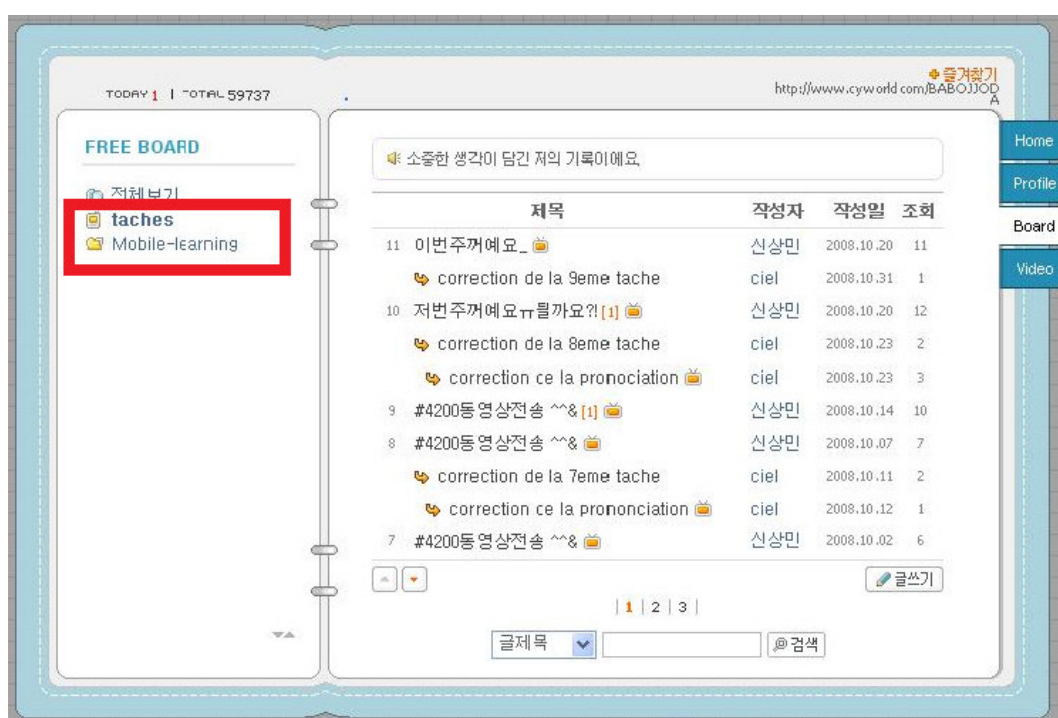


Figure 11. Espace Cyworld d'une apprenante

Comme illustré dans l'image ci-dessus, une fois cette configuration réalisée, le dossier Tâches apparaît accompagné d'une icône de téléphone portable. Pendant la rencontre avec les apprenants-participants en Corée, nous les avons en outre interrogés sur leurs habitudes d'apprentissage et sur leur usage du téléphone portable et du site Cyworld. Les interviews nous ont également permis de connaître leurs attentes par rapport à cette expérience. Enfin, nous avons procédé à des autoévaluations de leurs compétences de français à l'aide d'une grille du *Portfolio européen des langues* (cf. Annexe 2a : Portfolio européen des langues) afin d'identifier leurs besoins en termes d'apprentissage.

En tenant compte des témoignages des apprenants-participants, nous avons conçu onze tâches qui avaient pour but de permettre aux apprenants de pratiquer librement la prise de parole en français et de s'entraîner à l'épreuve orale du DELF. Lors de la conception des tâches, nous avons fait appel à des locuteurs natifs dans les exemples vidéo des quatre premières tâches et dans les questions de certaines tâches (Tâches 5, 8, 9, 10 et 11) pour rappelons-le, fournir un input oral et aussi pour rendre les activités vivantes. Les locuteurs que nous avons filmés étaient des personnes de notre entourage, à savoir des étudiants de l'université Stendhal-Grenoble 3 et un retraité. Par ailleurs, nous avons posté une consigne et question de tâche par semaine sur Cyworld. Afin que les apprenants puissent être avertis par SMS sur leur téléphone portable, nous les avons non seulement postées sur notre propre forum (dossier Mobile learning du forum du tuteur) mais aussi sur les forums de tous les apprenants-participants (dossier Mobile learning des forums des apprenants-participants). Après le postage des consignes, nous avons accordé une semaine aux apprenants pour réaliser les tâches proposées. Pour ce faire, ils devaient se connecter au site Cyworld pour lire les consignes et questions et visionner les vidéos associées, puis répondre aux questions en se filmant au moyen de la fonction vidéo de leur téléphone portable et enfin poster cette vidéo de leur tour sur Cyworld (dossier Tâches de leurs forums). L'accès à Internet et le transfert de fichier vidéo depuis le téléphone portable était un service payant en Corée. Même si ce coût³² était relativement faible, nous avons décidé de le prendre en charge pour éviter tout obstacle financier à la participation à notre expérience. Durant la semaine de réalisation des tâches, le tuteur était disponible en ligne en mode asynchrone pour soutenir les apprenants. Après que les apprenants ont posté leurs réalisations filmiques, le tuteur a posté les corrections écrites sur son forum dans le dossier 'Participants' et également sur les espaces Cyworld des apprenants dans le dossier Tâches. Ainsi, les apprenants pouvaient consulter leurs propres réalisations de tâche sur leurs espaces Cyworld (dossier Tâches sur le forum des apprenants) et les réalisations de l'ensemble des apprenants-participants sur le forum du tuteur (dossier Participants sur le forum du tuteur). Cette mise en commun des contributions devait permettre aux apprenants de mutualiser leurs productions et d'échanger en ligne entre eux et avec le tuteur au sujet des tâches et de leur apprentissage.

³² Les participants ont eux-mêmes réglé le coût relié à l'envoi de fichier vidéo par téléphone portable qui s'élevait à 0.06 € par MMS (Multimédia Messaging Service). Ainsi, nous avons uniquement pris en charge l'abonnement mensuel d'accès Internet mobile qui faisait 6.60 €. Nous tenons à souligner que ce prix mensuel équivaut au prix d'une séance de film au cinéma en Corée.

2.3.3. Profil des apprenants de la première expérience

Le groupe que nous avons constitué pour cette expérience comportait treize apprenants qui ont entre 20 et 29 ans. À part une personne salariée, les apprenants étaient étudiants en licence, en première, deuxième, troisième ou quatrième année de Licence durant quatre ans en Corée du Sud, de l'Université Nationale de Kyungpook à Daegu. Neuf de ces apprenants étudiaient les sciences du langage (littérature et linguistique françaises) et trois apprenants étaient inscrits en sciences de l'éducation (didactique du FLE) pour devenir professeur du secondaire. Dans cette section, nous présenterons le profil de ces treize participants en nous référant aux entretiens semi-directifs que nous avons menés avec eux en amont de notre expérience ainsi qu'aux autoévaluations qu'ils ont effectuées à l'aide du *Portfolio européen des langues* (cf. Annexe 2a). Dans les entretiens, nous avons abordés des thématiques suivantes préalablement définies : i) le motif de la participation à ce projet, ii) l'expérience d'apprentissage du français et iii) l'utilisation du téléphone portable et du site Cyworld de nos participants (cf. Annexe 3a : guide d'entretien de la première expérience ; Annexe 3b : transcription des entretiens de la première expérience). Ces entretiens ont été menés par petits groupes comprenant deux ou trois apprenants.

En ce qui concerne le motif de la participation à notre expérience, la plupart des apprenants nous ont fait part d'un manque de pratique de l'oral. Ils expliquaient que les cours qu'ils suivaient à l'université étaient centrés sur l'écrit et que ces cours ne leur permettaient pas d'avancer à leur rythme pour apprendre à parler le français. Ainsi, ils ont exprimé le souhait de s'entraîner à prendre la parole et de travailler l'oral de manière personnalisée avec le temps qui leur fallait. Certains apprenants en étant en dernière année de licence nous disaient souhaiter perfectionner leur niveau de français. D'autres avaient pour intention de préparer l'épreuve orale du DELF à travers ce projet.

Précisons maintenant que les apprenant-participants avaient appris le français depuis plus de deux ans et souvent dans un cadre institutionnel. La majorité d'entre eux avait commencé à l'apprendre à l'université. Trois apprenants avaient débuté le français au lycée. Environ deux-tiers des apprenants-participants avaient de plus suivi des expériences de suivre des cours dans des instituts privés (ex. Alliance Française) dans le but de travailler le français avec un enseignant-locuteur natif et dans des petits groupes. Deux des apprenants sur les treize avaient effectué un séjour linguistique d'un an en France.

Globalement l'ancienneté d'apprentissage des apprenants était assez disparate, allant de 1 à 8 ans.

Afin d'impliquer au mieux les apprenants dans le projet, nous leur avons demandé de nous exprimer leurs attentes en termes d'apprentissage du français. En nous référant aux résultats des autoévaluations (cf. Annexe 2b : autoévaluation des apprenants de la première expérience), nous avons pu constater que les apprenants s'estiment en général plus compétents à l'écrit qu'à l'oral, ce qui semblait d'ailleurs confirmer nos analyses sur la dominance de l'écrit dans l'enseignement des langues en Corée (cf. Introduction générale et 1.3.). Comme l'illustré dans le graphique ci-après, deux tiers des apprenants ont autoévalué leur compétences orales à un niveau A1-A2 (selon le CECRL) et leurs compétences écrites à un niveau B1-B2 (selon le CECRL) :

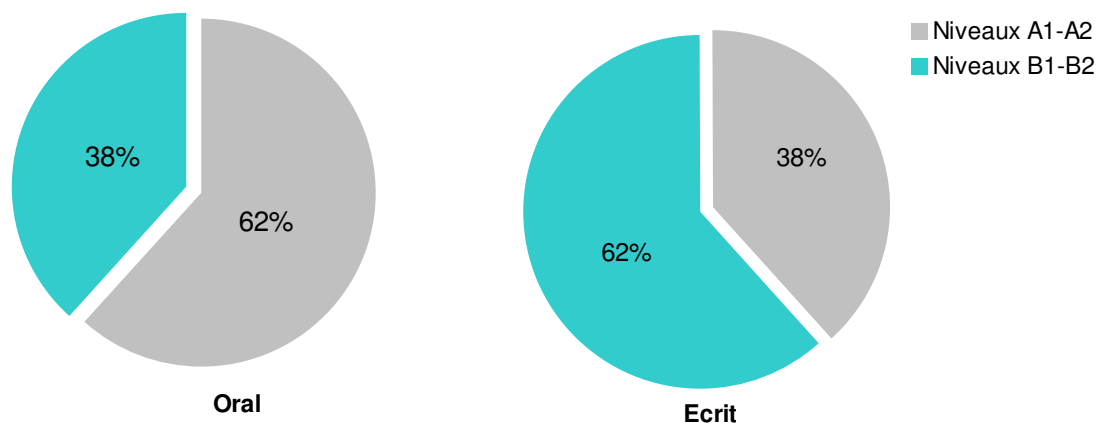


Figure 12. Relation entre les niveaux de compétences écrite et orale autoévalués

Les résultats des autoévaluations ont révélé en outre que les apprenants avaient jugé leurs compétences de compréhension plus développées que celles de production. Ce ressenti valait pour l'oral et pour l'écrit.

La figure suivante montre que plus des trois-quarts des apprenants interrogés se percevaient comme étant des utilisateurs indépendants (niveaux B1-B2 selon le CECRL) pour la lecture. En revanche, concernant rédaction, c'était uniquement le cas pour un peu moins de la moitié des apprenants.

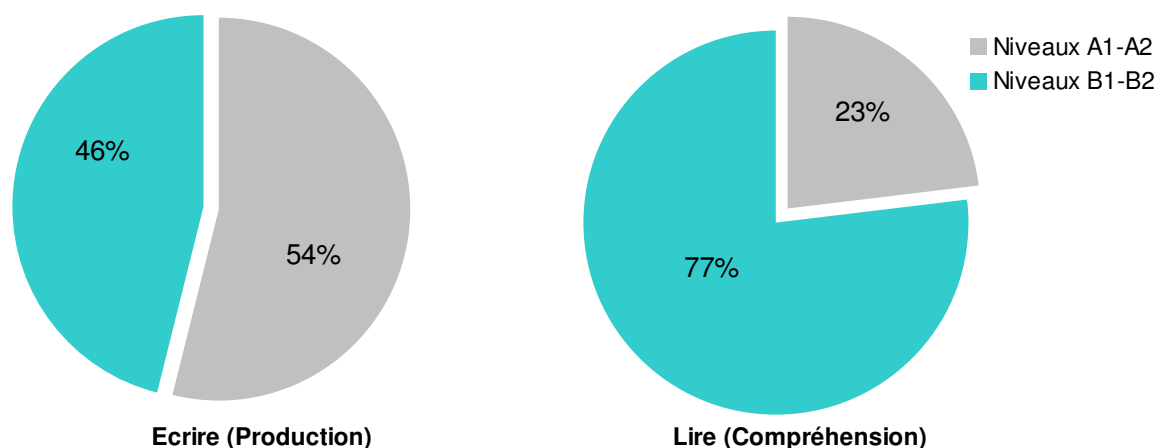


Figure 13. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'écrit autoévalués

Nous avons pu faire le même constat pour l'oral. Le niveau de compétence de production (parler) était généralement évalué comme plus faible que celui de compréhension (écouter).

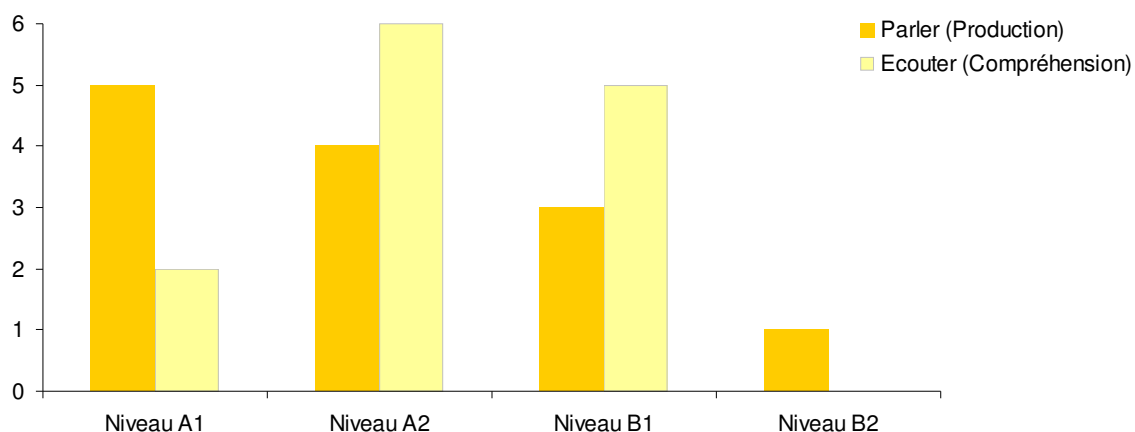


Figure 14. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'oral autoévalués

Les apprenants ont estimé la compétence 'parler' (prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) moins développée que les autres compétences langagières (lire, écrire et écouter). Neuf apprenants ont autoévalué cette compétence 'parler' aux niveaux A1-A2 (selon le CECRL) et quatre aux niveaux B1-B2 (selon le CECRL).

Outre l'aspect des compétences de communication ressenties par les apprenants, nous les avons interrogés sur leur utilisation habituelle du téléphone portable et du site Cyworld pour en tenir compte dans la conception de notre dispositif. En ce qui concerne l'utilisation

du téléphone portable, la plupart de nos participants utilisaient leur téléphone portable pour envoyer des SMS, téléphoner, prendre des photos et pour filmer. En revanche, l'accès à Internet mobile n'était guère répandu, ceci en raison d'une connexion plutôt instable et lente, d'une offre de services limitée et d'un souci de maîtriser leur budget personnel. Concernant l'utilisation du site Cyworld, tous les apprenants avaient déjà un compte Cyworld et étaient habitués à l'utiliser pour échanger avec leurs amis. Certains d'entre eux visitaient de temps en temps le site Cyworld via leur téléphone portable pour consulter de nouveaux messages postés et pour transférer les photos qu'ils avaient prises avec leur téléphone portable sur leur espace Cyworld.

2.3.4. Analyse et révision du premier dispositif

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la première expérience s'est réalisée avec treize participants pendant trois mois en 2008 à distance entre la France (lieu de résidence du tuteur) et la Corée (lieu de résidence des apprenants). Afin de recueillir des données qualitatives susceptibles de servir à évaluer notre dispositif, nous avons mené trois sessions d'entretiens semi-directifs, avant, au milieu et après cette expérience (cf. Annexe 3b). Au vu des résultats de notre expérience, nous constatons que le taux de participation à notre projet a été assez faible et que les contributions postées sur Cyworld n'ont pas été à la hauteur de nos espérances : uniquement deux étudiantes sur treize ont réalisé toutes les tâches proposées tandis que les autres ont abandonné au cours de notre expérience. En outre, aucun apprenant n'a participé à l'ensemble des entretiens régulièrement. Seules deux apprenantes ont pu être interrogées lors de deux entretiens différents. Afin de trouver les raisons pour lesquelles les apprenants n'ont été que très peu actifs tout au long de cette première expérience et d'explorer des pistes d'amélioration du dispositif dans l'esprit de la recherche-action, nous nous sommes focalisée sur l'analyse des entretiens en nous référant à la méthodologie d'analyse de contenu (Robert & Bouillaguet, 2002). Nous reprenons ici les résultats de cette analyse qui ont été publiés dans Kim & Mangenot (2011) en les présentant en fonction des questions de recherche de notre étude.

2.3.4.1. Effets du téléphone portable et du site de réseau social Cyworld sur la prise de parole

Les témoignages des apprenants révèlent d'abord l'utilité du téléphone portable lorsqu'ils consultent les consignes à tout moment par exemple dans un bus ou qu'ils sont amenés à

chercher du lexique en ligne à l'aide de leur téléphone portable au moment où ils en ont besoin. Une apprenante apprécie l'accès Internet avec son téléphone portable. Elle dit que celui-ci permet d'éviter d'attendre dans une salle informatique qu'un poste d'ordinateur se libère pour se connecter à Internet. Par contre, la portabilité de l'outil est très peu exploitée pour réaliser les tâches et produire de l'oral. Les apprenants réalisent leurs productions orales filmiques dans un endroit calme en vue de pouvoir se concentrer. Des apprenants évoquent également la nécessité de travailler dans un lieu abrité parce qu'ils se sentent gênés d'enregistrer leur prise de parole en public.

Plusieurs apprenants mentionnent dans les entretiens des difficultés liées à l'ergonomie du téléphone portable : la petite taille de l'écran, la qualité parfois médiocre du son et le fait très inhabituel de devoir taper en alphabet latin. Pourtant, ces inconvénients ne semblent pas constituer d'obstacles majeurs à la réalisation des tâches. Les apprenants savent jongler avec les différents modes d'accès en substituant au téléphone portable un ordinateur à domicile pour obtenir la meilleure qualité vidéo concernant le visionnement des vidéos, par exemple. Il est à noter que certains apprenants expriment qu'ils se sentaient de plus en plus familiarisés avec l'utilisation de cet outil mobile pour la réalisation des tâches durant notre expérience.

En ce qui concerne l'utilisation du réseau social en ligne Cyworld, les témoignages des apprenants attestent que le stockage sur Internet facilite l'accès non seulement à leurs propres productions et corrections mais aussi à celles des autres participants. La mise en commun et la trace des productions leur permet ainsi une certaine autoévaluation. Dans les entretiens, plusieurs apprenants indiquent avoir consulté les vidéos des autres apprenants par curiosité. Pourtant, nous ne remarquons pas d'échanges entre les participants comme initialement suggéré par la mise en place d'un espace de partage sur le site Cyworld. Nous pouvons identifier plusieurs raisons à cela. Certains apprenants nous disent qu'apprendre est un acte personnel et relève pour eux d'une activité individuelle. D'autres nous ont fait part de leurs difficultés à 'dévoiler' leur visage ou même leur voix. Ils se sentent gênés de montrer aux autres leurs erreurs grammaticales, de prononciation ou leurs points faibles en se filmant et mettant les vidéos en commun sur le site Cyworld. Comme la plupart des apprenants estimaient leur niveau à A1-A2 (selon le CECRL) et que leurs niveaux autoévalués concernant la production orale étaient distribués de manière relativement inégale dans le groupe, il se peut que les apprenants y sentent une certaine pression sociale.

En effet, nous nous sommes rendue compte que les apprenants se connaissaient à peine et n'avaient pas de relation soudée entre eux au préalable. Des activités spécifiques au développement d'une dynamique de groupe auraient pu être proposées aux apprenants pour contribuer au sentiment d'appartenance de groupe. Enfin, nous constatons que les apprenants étaient encore loin d'être prêts à commenter les productions de leurs pairs. Il se peut qu'ils pensent que cela relève de la responsabilité du tuteur, expert de la langue. Bien que la relation hiérarchique dans la société coréenne puisse jouer un rôle sur ce point, une telle attitude peut être mise en évidence chez les apprenants dans d'autres contextes d'apprentissage en ligne (Mangenot, 2002). Ce comportement pourrait simplement s'expliquer par le rôle que les apprenants s'attribuent (apprenant vs. enseignant). La stratégie qui consisterait à apprendre à partir des erreurs des autres et qui aurait pu témoigner d'une certaine autonomie dans l'apprentissage n'a pas semblé trouver de pertinence aux yeux des apprenants.

2.3.4.2. Rôle de la tâche pour la pratique de l'oral

Dans les entretiens, les apprenants se révèlent assez d'être perfectionnistes dans l'accomplissement de leur travail, ce qui se confirme quand nous constatons la qualité de leurs vidéos. La production orale asynchrone, parce qu'elle accorde du temps, leur a donné la possibilité de préparer les tâches demandées et de recommencer l'enregistrement vidéo jusqu'à ce qu'il soit considéré comme satisfaisant. Il se peut que les apprenants aient besoin de s'entraîner à parler, car ils ressentent leur niveau de français et notamment leur compétences de production orale assez faibles (cf. 2.3.3.). Ainsi, le fait de pouvoir reprendre les enregistrements plusieurs fois leur permet de pratiquer la langue française et de travailler la prononciation et l'intonation.

Concernant les stratégies de réalisation des tâches, nous pouvons en distinguer trois types. Certains apprenants disent avoir lu du texte préparé et avoir utilisé certaines techniques de filmage (filmer un objet ou une image) pour ne pas montrer qu'ils contreviennent à la consigne de ne pas lire leur texte. D'autres mentionnent avoir récité leur discours préalablement rédigé et mémorisé. Peu d'apprenants seulement soulignent avoir improvisé à partir d'une prise de notes. Sur la question de réaliser un enregistrement vidéo plus naturel, la production orale asynchrone semble entraîner plutôt une tentative de théâtralisation dans le sens de simuler une situation de communication courante au lieu de l'improvisation. En effet, l'enregistrement est une situation de communication assez

inusuelle (à part le fait de parler sur un répondeur vocal) et a été ressenti comme assez artificiel par certains apprenants interrogés.

Les apprenants évoquent en outre des difficultés rencontrées lors de la réalisation des tâches. Certains apprenants mettent en avant que leur niveau de français ne permettait pas de réaliser certaines tâches, par exemple les tâches 5 (donner son opinion sur la cohabitation), 6 (exprimer son point de vue sur les parcs zoologiques), et 7 (parler de différents moyens pour la préservation de l'environnement) visant l'explication et l'argumentation (cf. 2.3.1.1). En effet, nous observons qu'il y avait beaucoup d'abandons à partir de la Tâche 5. Il semble que les apprenants ressentent une surcharge de travail pour effectuer ces types de tâches en raison d'un niveau de compétence trop faible. Les difficultés de réaliser les tâches pourraient également les démotiver et expliquer le fait qu'un grand nombre d'apprenants a arrêté notre projet en cours de route. D'autres apprenants soulignent le manque de temps pour effectuer les tâches durant le délai d'une semaine. Comme notre expérience s'est déroulée durant le semestre universitaire, il se peut que la révision des cours pour les examens ait été prioritaire pour les apprenants. En revanche, les apprenants apprécient surtout les thèmes de tâches liées à leur vie personnelle qui les ont incités à répondre aux questions posées. En particulier, ils estiment que les consignes et les questions de tâche présentées ont constitué à leurs yeux un vrai enjeu. Par contre, les thèmes de type pédagogique et d'ordre général (Tâche 6 : exprimer son point de vue sur les parcs zoologiques, Tâche 8 : présenter une façon d'informer les étrangers sur la Corée) ont été moins appréciés par les apprenants, car ces thèmes étaient trop abstraits pour eux.

2.3.4.3. Le tutorat à distance

La présence du tuteur a été appréciée surtout pour sa fonction pédagogique. Les apprenants notent que la correction fournie les a aidés à mémoriser les formes grammaticalement correctes et à devenir conscients de ce qu'ils savent faire et ne savent pas encore faire. Cet aide pédagogique leur a permis de développer leur compétence linguistique. En revanche, les autres types de soutiens proposés (ex. soutien organisationnel, technique) n'ont pas été sollicités par les apprenants. Faute d'explications de la part des apprenants à ce sujet, il se peut qu'un tel soutien ne leur soit pas nécessaire.

2.3.5. Synthèse des atouts et limites de la première expérience

Au vu des analyses de la première expérience, le fait de pouvoir s'entraîner à la prise de parole en mode asynchrone a été considérée comme « utile » selon les critères de Tricot & al. (2003). En effet, les apprenants ont pu travailler à leur rythme pour s'exercer à la prise de parole. A cet égard, la possibilité de recommencer l'enregistrement vidéo jusqu'à ce qu'il leur plaise a été appréciée pour travailler l'oral en français. Certains apprenants ont estimé que cela leur avait permis de progresser.

Concernant l'échange communicatif sur le site Cyworld, nous n'avons pas constaté de communication entre les apprenants, même s'ils disent avoir consulté parfois les contributions des pairs. Ils ne s'adressent qu'au tuteur, et uniquement ceci par écrit.

La plupart des apprenants ont arrêté cette expérience en cours de route. En effet, seules deux apprenantes ont réalisé toutes les tâches proposées. Le taux de participation aux entretiens semi-directifs que nous avons menés avant, pendant et après notre expérience a également été faible, et seules deux mêmes apprenants ont participé à nos entretiens avant et après l'expérience. Étant donné la relative faiblesse de la quantité et de la qualité des données obtenues, nous n'avons pas pu constituer de corpus suffisamment significatif. Par conséquent, nous avons décidé de changer certains paramètres de notre premier dispositif et de lancer une deuxième expérience. Pour ce faire, nous avons apporté les modifications suivantes :

- Premièrement, il nous semblait important que les apprenants soient disponibles pour réaliser les tâches. Ainsi, nous avons mis en place la deuxième expérience pendant les vacances universitaires.
- Deuxièmement, nous avons ouvert la participation à des apprenants ayant un niveau de français intermédiaire (en l'occurrence B1 ou B2 selon le CECRL). Nous avons veillé à lever tout frein à la libre prise de parole pour favoriser des échanges au sein du groupe, c'est ainsi que nous avons constitué un groupe dans lequel les participants avaient déjà une bonne relation interpersonnelle.

- Troisièmement, des thèmes facilement abordables nous ont semblé pouvoir favoriser la prise de parole. Nous avons donc choisi des thèmes liés à la vie personnelle des participants.
- Quatrièmement, nous avons construit les tâches langagières en nous appuyant sur un interlocuteur natif présent en permanence. Il présente les consignes sous forme de vidéo et échange avec les apprenants en mode asynchrone. Il s'agit donc d'un véritable interlocuteur de langue maternelle et qui vit en France. La présence d'un interlocuteur natif nous semblait être un facteur de motivation car il est assez rare d'échanger avec une personne native dans la vie quotidienne en Corée.

En gardant nos hypothèses de départ dans la deuxième expérience, nous ajoutons par ailleurs deux autres hypothèses reliées à la tâche langagière (H2.) qui sont les suivantes :

H2-1. Les thèmes de tâches concernant la vie courante peuvent décomplexer la prise de parole.

H2-2. Le fait d'échanger à l'oral avec un interlocuteur natif permet aux apprenants de donner l'occasion de pratiquer la langue et inciter davantage la prise de parole.

2.4. Déroulement du deuxième cycle de notre recherche-action

Dans cette section, nous présenterons le deuxième cycle de notre recherche-action. Nous évoquerons les modifications apportées aux paramètres de notre dispositif, expliquerons la mise en œuvre de notre deuxième expérience et présenterons le profil des apprenants-participants de cette expérience.

2.4.1. Caractéristiques du deuxième dispositif de formation

Compte tenu des résultats de la première expérience, l'objectif de la deuxième expérience a été de permettre à un groupe d'apprenants coréens de s'entraîner à l'oral avec un interlocuteur natif. Il s'agissait également de proposer aux apprenants de faire des

échanges entre eux en mode asynchrone (par enregistrement vidéo depuis le téléphone portable et par écrit) pour pratiquer la langue française. Pour ce faire, nous avons modifié le paramètre ‘tâche’ en proposant des thèmes liés à la vie courante. En outre, nous avons introduit un interlocuteur natif. Les autres paramètres restent inchangés.

2.4.1.1. Tâches langagières

En ce qui concerne la conception des tâches, nous nous référons au concept d’écart (Prabhu, 1987, cité par Ellis, 2003) dans le but de susciter les échanges avec l’interlocuteur natif résidant en France. Pour concevoir nos tâches, nous avons pris en compte les trois types d’écart que Prabhu (*op.cit.*) a défini, à savoir i) l’écart lié à l’échange d’information (« information gap »), ii) l’écart lié à l’échange d’opinion (« opinion gap ») et iii) l’écart lié à une prise de décision (« reasoning gap ») (cf. 1.2.6.1.). Par ailleurs, les thèmes que nous avons choisis touchent à la vie personnelle des apprenants car nous estimons que plus on est familier avec un sujet, plus on serait apte à en parler et à l’aise. Le tableau suivant récapitule les caractéristiques des tâches de la deuxième expérience que nous avons proposées aux apprenants-participants :

	Thèmes	Types d’écart
Tâche 1	Présentation	Échange d’information Prise de décision
Tâche 2	Shopping en ligne	Prise de décision Échange d’opinion
Tâche 3	Soin de la peau et façon de se maquiller	Échange d’information
Tâche 4	Petit déjeuner	Échange d’information
Tâche 5	Régime alimentaire	Prise de décision Échange d’opinion
Tâche 6	Attitudes dans les transports en commun	Échange d’information Échange d’opinion
Tâche 7	Explication de règles d’un jeu	Échange d’information
Tâche 8	Le 14 février 2010 (Saint-Valentin en France et Nouvel an en Corée)	Échange d’information
Tâche 9	Description d’une histoire de film	Échange d’information

Tableau 7. Tâches de la deuxième expérience

Pour chaque tâche, la consigne est présentée à l'écrit en français et la question posée aux apprenants est toujours un enregistrement vidéo dans lequel l'interlocuteur natif s'adresse aux apprenants. A titre d'exemple, nous présentons ci-après la consigne et la question de la Tâche 3 :

Description de la vidéo associée à la consigne	L'interlocutrice native montre et explique ses produits de beauté.
Durée de la vidéo associée à la consigne	1 : 58 min.
Lieu d'enregistrement vidéo associé à la consigne	Dans la salle de bain à côté d'un miroir
Discours de l'interlocutrice native dans la vidéo associée à la consigne	Bonjour ! Aujourd'hui, je vais vous parler de mes secrets de beauté, qu'est-ce que je mets comme maquillage et qu'est-ce que je mets sur ma peau pour rendre ma peau plus jolie. Donc, déjà tous les matins, j'utilise un nettoyant [elle prend un flacon] qui permet de bien bien nettoyer ma peau. Ensuite, quand ma peau est propre, je mets une crème de jour [elle montre un tube] qui va nourrir et protéger ma peau pendant toute la journée. Et puis comme beaucoup de femmes, j'aime bien me maquiller. Donc je mets du crayon [elle montre un crayon] pour les yeux que je mets aux bords de mes yeux. J'utilise aussi du fard à paupière [elle montre un pot] que je mets sur les paupières. Et puis pour finir, j'aime bien mettre du mascara [elle montre un crayon] sur mes cils pour rendre le regard plus joli euh plus intense. Et le soir je réutilise la même lotion pour le visage ça permet de nettoyer mon visage et aussi d'enlever le maquillage de la journée. Et j'aime bien aussi mettre avant d'aller dormir une crème [elle montre un pot] pour la nuit euh qui va reposer et nourrir ma peau euh pendant mon sommeil. Et puis, une fois par semaine j'utilise une crème, c'est un peeling, pour vraiment bien nettoyer la peau pour qu'elle soit toute jeune et fraîche ben voilà. Voilà, je vous ai dit tous mes petits secrets de beauté. Euh je pense que toutes les femmes françaises font comme moi et j'aimerais bien connaître comment vous, vous vous

	maquillez et qu'est-ce que vous utilisez et quels soins vous faites à votre peau. Voilà donc je suis curieuse de connaître tous les secrets de jeunes femmes coréennes. Au revoir et merci.
Consigne écrite de la part du tuteur	Bonjour les filles! Pour la troisième tâche, on échange ensemble nos secrets de beauté !! [Interlocutrice native] vous raconte sa façon de se maquiller et de soigner sa peau. Elle veut connaître vos habitudes. Les questions qu'on pose sont les suivantes : 1) Décrivez-lui vos manières d'entretenir votre peau. 2) Racontez votre façon de vous maquiller. Si vous voulez consulter du vocabulaire pour la beauté, vous pouvez aller voir le site Nocibe qui décrit les produits pour la beauté! Cela vous donnera des idées! http://www.nocibe.fr/soin-corps?xtor=SEC-690-GOO-%5bGoogle%5d-%5b%5d-{IfContent:C}{IfSearch:S}-%5b{keyword}%5d&xts=274258 Bon courage!~

2.4.1.2. Rôle et profil du tuteur

Le principe de ce paramètre est maintenu dans le deuxième dispositif. En revanche, nous mettons plus l'accent sur un tutorat proactif pour « inciter l'apprenant à ne pas relâcher son attention et à s'engager pleinement dans le processus d'apprentissage » (Decamps & Depover, 2011 : 124) et aussi pour « anticiper les difficultés que les apprenants sont susceptibles de rencontrer et, en y répondant, de réduire les perturbations qui pourraient y être associées » (Duplâa, 2003, cité par Decamps et al., *ibid.*). Par ailleurs, le tuteur collabore étroitement avec l'interlocuteur natif introduit dans cette deuxième expérience afin d'assurer un bon déroulement des échanges communicatifs sur le site Cyworld. En fait, l'interlocuteur natif n'a pas créé de compte Cyworld, car une souscription demande des formalités, telles que l'envoi d'une copie du passeport. Afin de contourner ces démarches administratives supplémentaires, le tuteur aide l'interlocuteur natif à entrer en contact avec les apprenants pour chaque tâche. Il filme l'interlocuteur natif, poste ses vidéos sur Cyworld, lui transmet les messages écrits des apprenants et y répond à l'écrit de sa part.

2.4.1.3. Le site de réseau social en ligne Cyworld

Pour la deuxième expérience, nous gardons ce paramètre de réseau social en ligne. Néanmoins, nous avons modifié la manière de mettre en commun les contributions sur le site Cyworld, c'est-à-dire que le tuteur poste ses corrections désormais seulement sur son propre espace Cyworld pour inciter les apprenants à venir les consulter sur un espace commun. Nous estimons ainsi pouvoir favoriser la mutualisation entre eux sur un lieu de partage commun.

2.4.1.4. Téléphone portable relié à Internet

L'espace de temps d'une année entre la première et la deuxième expérience a permis une évolution technologique. Les téléphones portables étaient devenus plus performants et plus ergonomiques (un écran plus grand, une vitesse de connexion Internet plus rapide), ce qui a également changé les pratiques. En effet, nous avons constaté dans les entretiens préparatoires que la plupart des apprenants utilisaient l'Internet mobile et disposaient déjà d'un abonnement d'accès Internet par leur téléphone portable. Ce paramètre de téléphone portable relié à Internet est *a fortiori* maintenu dans le deuxième dispositif.

2.4.1.5. Interlocuteur natif

Nous avons introduit un interlocuteur natif dans le deuxième dispositif pour permettre aux apprenants de pratiquer l'oral en communiquant réellement avec une personne de langue maternelle. En tant que personne réelle, l'interlocuteur natif est censé entrer dans un échange communicatif avec les apprenants via un échange d'enregistrements vidéo postés sur le site Cyworld. Il se présente toujours dans les questions de tâches vidéo et joue le rôle d'un véritable interlocuteur à qui sont destinées les productions et qui répond systématiquement aux productions orales des apprenants et aux messages écrits qui lui sont destinés.

En ce qui concerne le profil de l'interlocuteur natif, nous avons trouvé une étudiante de l'université Grenoble 3 acceptant de participer volontairement à notre expérience. En effet, elle était une étudiante en sciences du langage dans la même tranche d'âge que nos apprenants-participants. Étant originaire de la Corée du Sud et adoptée par une famille française à l'âge d'un an, cette étudiante souhaitait découvrir la culture coréenne à travers des échanges vidéo avec les apprenants.

2.4.2. Mise en œuvre de la deuxième expérience

La deuxième expérience a été mise en place durant la période de vacances d'hiver de l'année universitaire 2009/2010 (du 28 décembre 2009 au 28 février 2010). Comme les apprenants de la première expérience avaient évoqué un emploi du temps trop chargé pendant le semestre universitaire, nous avons choisi cette période de vacances pour permettre à tous de pouvoir profiter pleinement de notre expérience.

Nous avons de nouveau cherché des apprenants de FLE à l'Université Nationale de Kyungpook à Daegu en Corée du Sud. En effet, nous avons recontacté le professeur de français et les participants de la première expérience. Pourtant, la plupart d'entre eux n'étaient plus disponibles. Certains faisaient un stage à l'étranger, d'autres étaient partis pour passer leurs vacances dans une autre ville et d'autres encore avaient terminé leurs études. Nous avons uniquement pu joindre une ancienne apprenante qui a d'ailleurs de nouveau participé à la deuxième expérience. Nous avons tout de même trouvé un plus grand nombre de candidats que lors de notre premier recrutement. En effet, grâce à la première expérience qui avait été réalisée avec des étudiants de cette même université, d'autres étudiants avaient entendu parler du projet et nous ont contactée. Ainsi, nous pouvions sélectionner six étudiants pour former un groupe d'apprenants en fonction de critères qui nous semblaient importants au vu des enseignements de la première expérience, à savoir un lien interpersonnel fort, la disponibilité pour toute la période du projet et un niveau de français entre A2-B1 (selon le CECRL) en production orale minimum.

Avant le démarrage de la deuxième expérience, nous avons organisé une rencontre avec les six participants sélectionnés afin de leur expliquer l'objectif et le déroulement de l'expérience, le fonctionnement du dispositif et la manière de travailler à distance en mode asynchrone avec l'interlocuteur natif et le tuteur. Par ailleurs, nous leur avons demandé une autoévaluation à l'aide de la grille du *Portfolio européen des langues* (cf. Annexe 2a) et nous avons également mené un test de production et de compréhension du français afin de nous assurer que les apprenants étaient suffisamment confiants pour mener à bien les tâches. Pour ce faire, nous avons montré aux candidats un enregistrement vidéo dans lequel une locutrice native française explique les règles du jeu 'le petit bac'. Puis, le candidat

devait faire preuve d'une certaine capacité de compréhension et d'expression orale en résumant brièvement le contenu en français.

Comme pour la première expérience, les six participants ont été sollicités pour créer un lien avec leur tuteur sur Cyworld et deux dossiers sur leur forum (Board), l'un intitulé Mobile learning pour emmagasiner les tâches proposées par le tuteur et l'autre appelé Tâches pour y déposer leurs enregistrements vidéo depuis leur téléphone portable. Nous leur avons également demandé de configurer leur espace Cyworld pour pouvoir manipuler facilement le transfert vidéo depuis leur téléphone portable. En outre, nous avons pris en charge le coût d'abonnement³³, comme c'était le cas pour la première expérience et ceci pour des raisons d'égalité, même si certains apprenants avaient déjà souscrit un abonnement Internet mobile.

Pendant la séance de présentation du projet, nous avons par ailleurs interrogé les apprenants sur leurs façons d'apprendre une langue étrangère au quotidien, sur leurs expériences d'apprentissage, sur leurs usages du téléphone portable et du site Cyworld ainsi que sur leurs attentes par rapport à cette expérience. Leurs témoignages ont été pris en compte dans la conception des tâches de la deuxième expérience. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, nous avons choisi des thèmes relevant de la vie personnelle des apprenants. Comme pour la première expérience, nous avons effectué les mêmes activités de conception de tâches et de suivi tutorial.

2.4.3. Profil des apprenants de la deuxième expérience

Les six apprenants-participants que nous avons recrutés étaient issus de la même promotion d'études, c'est-à-dire de troisième années de licence, mais leur filière d'études était différente : quatre étudiants étudiaient la littérature et linguistique françaises en sciences du langage, tandis que deux étudiants s'étaient spécialisés en sciences de l'éducation pour devenir professeur de FLE dans l'enseignement secondaire. La majorité d'entre eux avait 22 ans, sauf un apprenant qui était en reprise d'étude qui avait 27 ans.

³³Comme à l'époque de la première expérience, le coût relié à l'envoi de fichier vidéo par téléphone portable s'élevait à 0.06 € par MMS (Multimédia Messaging Service). Ainsi, nous avons uniquement pris en charge l'abonnement mensuel d'accès Internet mobile qui faisait 6.60 €.

Concernant leurs expériences d'apprentissage du français, la moitié des apprenants avait commencé à apprendre le français au lycée et l'autre à l'université, comptabilisant ainsi entre trois et cinq ans d'apprentissage du français. A l'exception d'une apprenante, toutes avaient suivi des cours de français dans des instituts privés. En outre, la plupart d'entre eux avaient déjà vécu en France ou y avaient passé des vacances. Les apprenants de la deuxième expérience étaient donc assez expérimentés. Ils ont cependant évoqué que des méthodes traditionnelles domineraient leurs cours et ont exprimé le souhait de pratiquer plus le français dans son usage courant.

Selon les résultats de l'autoévaluation (cf. Annexe 4 : autoévaluation des apprenantes de la deuxième expérience), les apprenants de la deuxième expérience avaient la même tendance que les apprenants de la première expérience à estimer leur compétence écrite relativement plus développée que leur compétence orale.

Comme l'illustre la figure suivante, seulement la moitié des apprenants autoévaluent leur compétence orale à un niveau B1-B2 (selon le CECRL), alors que plus de 80 % jugent leur niveau de compétence écrite à ce niveau.

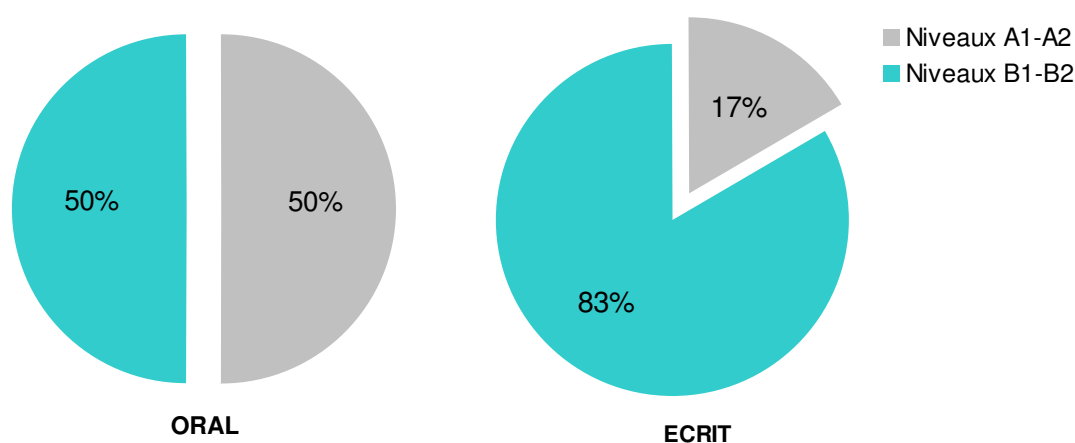


Figure 15. Relation entre les niveaux de ce compétences écrite et orale autoévalués

Comme nous l'avons déjà observé chez les apprenants de la première expérience, les compétences de compréhension (écrite et orale) sont globalement ressenties comme plus développées que celles de production (écrite et orale). Le graphique ci-après illustrent que tous les apprenants jugent qu'ils ont B1-B2 (selon de CECRL) comme niveau en

compréhension de l'écrit (lire) alors que concernant la production écrite (écrire), c'est seulement le cas pour deux tiers d'entre eux.

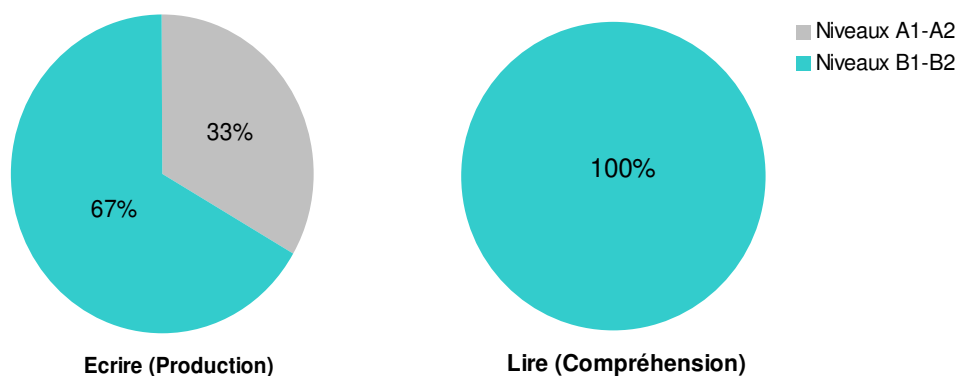


Figure 16. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'écrit autoévalués

Si nous examinons les résultats de l'autoévaluation pour les compétences orales, nous pouvons constater que le niveau de compétence de production (parler) est souvent évalué comme plus faible que celui de compréhension (écouter).

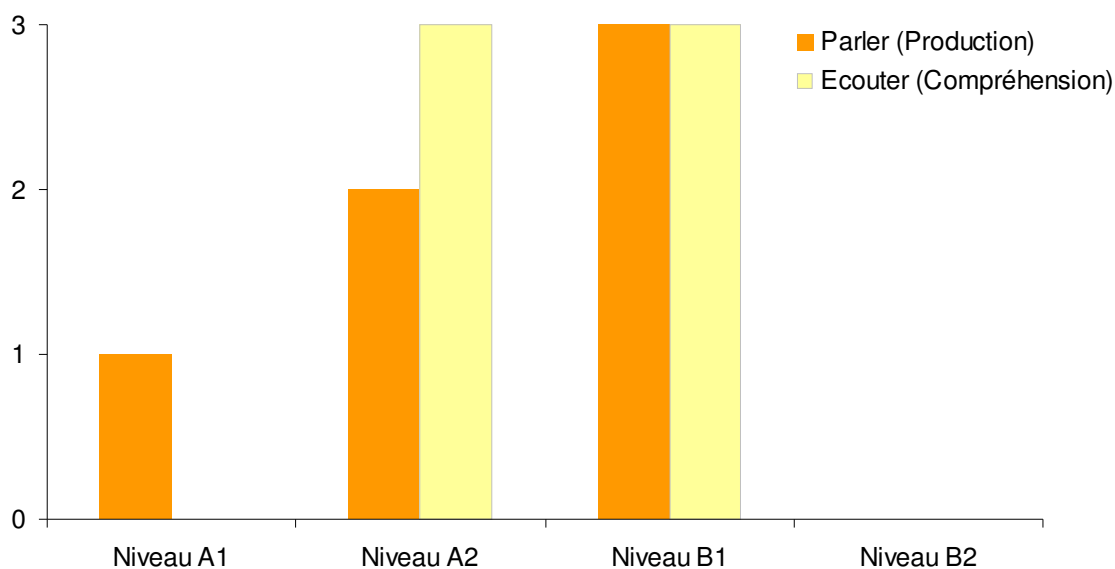


Figure 17. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'oral autoévalués

Les apprenants estiment que la compétence 'parler' (prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) est moins développée que les autres compétences langagières (lire, écrire et écouter). Contrairement aux apprenants de la première

expérience, la majorité des candidats de la deuxième expérience considèrent que leur niveau de production orale se situe entre les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL).

Nous avons également interrogé les apprenants de la deuxième expérience au sujet de leur utilisation habituelle du téléphone portable et du site Cyworld pour en tenir compte dans la conception de notre dispositif. En ce qui concerne l'utilisation du téléphone portable, leur pratique était identique à celle des apprenants de la première expérience (envoyer des SMS, téléphoner, prendre des photos, filmer). Cependant, la navigation sur Internet mobile était plus répandue cette fois-ci. Concernant le site Cyworld, tous les apprenants étaient familiers de son utilisation mobile mais semblaient s'orienter vers d'autres outils pour communiquer avec leurs amis, comme les blogs, par exemple.

2.5. Corpus d'analyse de notre recherche

A l'issue de la deuxième expérience, nous avons constaté que le taux de participation à la réalisation des tâches et aux entretiens était plus élevé en comparaison de la première expérience. En effet, 60 % des apprenantes de la deuxième expérience ont réalisé toutes les tâches, ce qui n'était vrai que pour 15 % des apprenants lors de la première expérience. Le nombre de contributions (productions orales, photos, messages écrits) a été plus grand et le contenu plus élaboré, ce qui, rappelons-le, nous a permis une meilleure base d'analyse. Même si parmi les six apprenantes de notre deuxième expérience, une personne a abandonné après la troisième tâche (sur neuf) et une autre après la sixième (sur neuf), toutes ont participé aux entretiens. En conséquence, nous avons décidé de tenir compte de l'ensemble des contributions des six apprenantes pour notre corpus.

Dans la section suivante, nous allons présenter notre corpus d'analyse et expliquer la démarche de recueil et de traitement des données que nous avons retenue.

2.5.1. Corpus

Les données provenant de la deuxième expérience sont constituées de toute correspondance (enregistrements audiovisuels, messages écrits en français et en coréens,

illustrations audiovisuelles et graphiques postées) entre les participants (apprenants, tuteur et interlocuteur natif) sur le site Cyworld. Nous avons relevé la date et l'heure associées à la mise en ligne des contributions et le nombre de visites des apprenants de l'espace de partage Cyworld mis en place par le tuteur. Les deux captures d'écran suivantes illustrent les endroits des différents recueils de données.

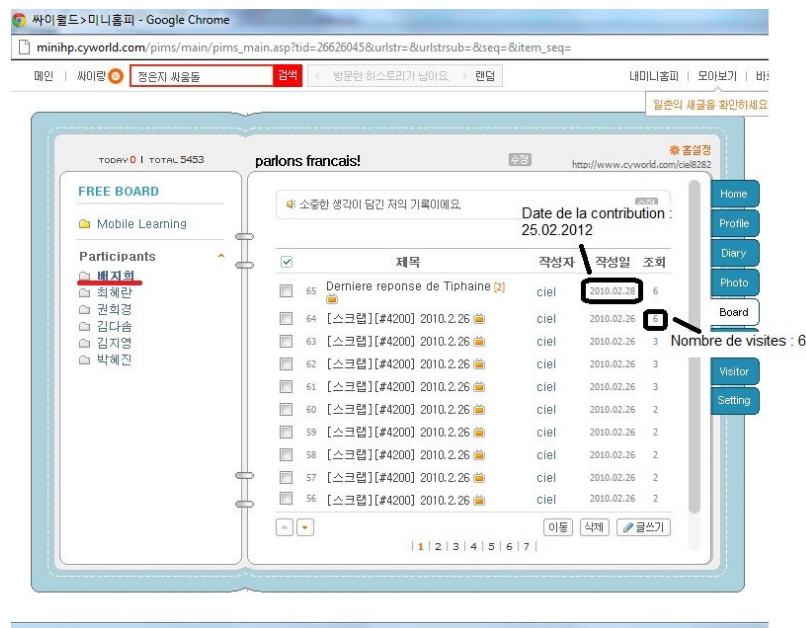


Figure 18. Date de la contribution et nombre de visites dans le dossier Participant - Apprenante B

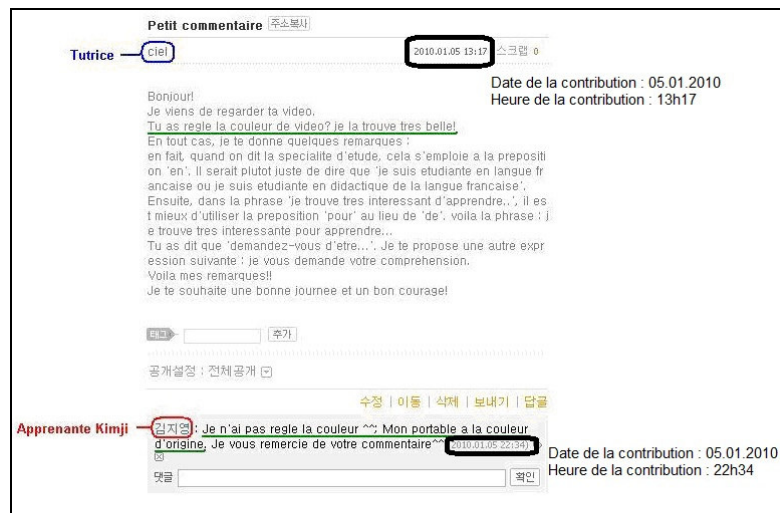


Figure 19. Date et heure de la contribution dans l'échange de messages entre le tuteur et un apprenant

Nous avons obtenu ces données en téléchargeant tous les fichiers mis en ligne, et notamment les vidéos et les photos. Les messages écrits qui ne sont pas sous format fichier ont été sauvegardés au moyen d'une capture d'écran. Nous avons également copié toutes

les pages du forum du tuteur pour répertorier le nombre de visites des apprenants et la date et l'heure de leur contribution qui s'affichent sur chaque page du forum.

Parmi les données examinées figurent également les entretiens semi-directifs menés auprès des apprenants et de l'interlocuteur natif avant et après l'expérience. Ce choix a été motivé par la volonté de laisser les interviewés exprimer librement leur opinion. En effet, les apprenants de la deuxième expérience ont été interrogés avant et après l'expérience à l'aide d'un guide d'entretien que nous avons conçu (cf. Annexe 5a : guide d'entretien de la deuxième expérience). Comme il avait été difficile de rassembler les apprenants distants pour mener les entretiens pendant la première expérience, nous avons décidé de réaliser seulement deux séries d'entretiens pour la deuxième expérience. Les apprenants ont donc été interrogés en face à face en amont de l'expérience et ceci individuellement ou en petit groupe de 2 ou 3 personnes. En aval, nous les avons interviewés à distance, individuellement ou à deux, à l'aide du logiciel Skype. Nous leur avons demandé leurs impressions quant au déroulement de l'expérience et à l'emploi de notre dispositif. Tous les entretiens menés auprès des apprenants se sont déroulés en langue coréenne et ont été enregistrés par dictaphone numérique (en face à face et par clavardage vocal à distance). Nous les avons traduits en français (cf. Annexe 5b : transcription des entretiens de la deuxième expérience).

Etapes	Entretiens	Nom des interviewés	Durée	Moyen de recueil
Avant l'expérience	3	Che K B	21mn 51s	Dictaphone numérique (face à face)
		Park Kimji	11mn 16s	
		Kim	5mn 49s	
Après l'expérience	5	B	24mn28s	Clavardage vocal (Enregistrement par Dictaphone numérique)
		Che	36mn 35s	
		K	27mn 21s	
		Park Kimji	35mn17s	
		Kim	32mn 18s	

Tableau 8. Données des entretiens de la deuxième expérience

En aval de l'expérience, nous avons également interviewé en face à face l'interlocuteur natif présent afin de connaître ses impressions par rapport à son rôle dans notre dispositif (cf. Annexe 6a : guide d'entretien de l'interlocutrice native ; Annexe 6b : transcription de l'entretien auprès de l'interlocutrice native). Cette interview a été enregistrée par dictaphone numérique et sa durée était de 12 minutes et 36 secondes.

2.5.2. Transcription

Afin d'exploiter les données issues des productions orales et des entretiens, nous avons transcrit les enregistrements vidéo des apprenants et de l'interlocutrice native d'une part, et les entretiens semi-directifs d'autre part. Lorsque nous nous intéressons au contenu des discours, nous avons généralement utilisé une transcription linéaire avec l'orthographe standard. Dans ce cas, nous n'avons pas corrigé la forme linguistique afin de garder l'authenticité des données. L'exemple ci-après montre une telle transcription linéaire.

Exemple d'une transcription linéaire : une production orale d'un apprenant pour la Tâche 3

Bonjour [interlocuteur natif]. Aujourd'hui je vous montre la manière de soigner ma peau. Explique le. D'abord tous les matin, je passe le lotion unique celui-ci sur ma sur ma visage et puis j'applique le, j'applique la crème des yeux pour les yeux pour préserver mes yeux des rides et puis j'applique. Et puis j'applique et puis j'applique un sérum pour hydrater ensuite j'applique un crème pour nourrir ma peau. Après je commence à me maquilla me maquiller me maquiller d'abord je, j'applique la, la base de maquillage c'est ça et puis je et puis j'applique [...]

En revanche, dans le but de révéler certaines caractéristiques spécifiques des productions orales et l'emploi de la vidéo dans la réalisation des tâches, nous avons également transcrit les vidéos des apprenants de manière fine. Pour ce faire, nous avons procédé à une transcription manuelle et non automatique par un logiciel pour la raison suivante : le format des vidéos que les apprenants avaient enregistrées avec leur téléphone portable n'était pas compatible avec les logiciels de transcription de vidéos. Ainsi, en tenant compte du contenu audiovisuel, nous avons décrit le lieu et la manière dont les apprenants se filment et avons transcrit leurs vidéos en fonction des trois canaux de communication utilisés : verbal (discours), paraverbal (débit et intonation) et non verbal (regards, sourires et gestes). Afin de rendre lisible chacun de ces aspects, nous y avons associé une ligne distincte de transcription :

- Voici un exemple d'une telle transcription :

(débit lent.....)
↑ ↓ ↓
++ euh au piment + euh il a beaucoup de vitamines: + euh presque plu= 100 fois que la fraise
(😊)
(La caméra bouge vers la gauche. On voit quatre piments verts sur une assiette)

Conventions de transcription pour les données paraverbales figurant sur la première ligne :

Conventions de transcription pour les données verbales figurant sur la deuxième ligne :

117

Des {pots, peaux}	Multi-transcriptions en cas d'homophonie
Euh, ah, eh, hm, hum	Unités non lexicalisées
<i>Mot (explication)</i>	Lexique étranger

Conventions de transcription pour les données non verbales figurant sur la troisième ligne :

(texte)	Descriptions gestuelles et sourire
→	Regard du locuteur vers la droite (vue de l'observateur)
←	Regard du locuteur vers la gauche (vue de l'observateur)
↑	Regard du locuteur vers le haut
↓	Regard du locuteur vers le bas
☺	Regard dirigé vers la caméra (devant)
☹	Visage invisible

Conventions de transcription pour les données situationnelles et filmiques figurant sur la quatrième ligne :

(texte)	Descriptions situationnelle et filmique
---------	---

2.5.3. Traduction des entretiens et des messages écrits sur Cyworld

Comme les entretiens menés auprès des apprenants coréens se sont déroulés en langue coréenne, nous avons traduit leur témoignage en français. Nous avons fait de même pour certains messages écrits en coréen postés sur le site Cyworld.

2.6. Traitement des données du corpus

Selon la visée des recherches, l'analyse des données s'inscrit soit dans une approche qualitative, soit dans une approche quantitative. Paquay (2006) note que ces deux approches sont souvent considérées comme des méthodes opposées l'une à l'autre, mais peuvent être combinées :

« [...] les choix [méthodologiques] ne sont pas nécessairement exclusifs. Ainsi, (a) on peut s'intéresser tout à la fois aux « faits » et aux significations que leur attribuent les acteurs et, parfois, à l'écart entre les faits et la signification qu'ils prennent aux yeux des acteurs ; (b)

de même, on peut entamer une recherche avec certaines hypothèses préalables, tout en restant ouvert par rapport à d'autres dimensions du réel ; (c) on peut encore prévoir un codage numérique de certaines données et un codage narratif d'autres données et, partant, une analyse statistique d'une partie des données et une analyse « thématique » d'une autre partie des données ; on peut aussi réaliser des traitements quantitatifs sur les fréquences des diverses catégories qualitatives définies après un traitement qualitatif... » (*op.cit.* : 17).

Pour ce travail de recherche, nous combinons des approches qualitative et quantitative pour arriver à construire un « système d'interprétation pertinente » (Hadjji & Baillé, 1998 : 249). Le choix de cette approche hybride vise ainsi à rendre rigoureux et plus objectif le traitement des données de notre corpus. Dans cette section, nous allons présenter et expliquer le choix des deux méthodes d'analyse auxquelles nous avons eu recours pour le traitement de notre corpus, à savoir la méthode d'analyse de discours et la méthode d'analyse de contenu qui ont été alimentées par des analyses de statistiques descriptives.

2.6.1. Méthode d'analyse de discours

Charaudeau & Maingueneau (2002 : 43) définissent l'analyse de discours comme « le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminés ». Il s'agit d'observer et d'interpréter les énoncés verbaux (oraux ou écrits) en relation avec leur situation de production. Selon Mangenot (2007 : 114), « les deux principales spécificités de l'AD [analyse de discours] en tant que méthodologie sont d'une part l'absence de catégories *a priori*, d'autre part l'attention portée au matériau linguistique, notamment au plan de l'énonciation et des genres ». Étant donné que notre objet d'analyse est principalement constitué de discours (production orale et message écrit) issus d'échanges asynchrones sur le site Cyworld en ligne, nous estimons pertinent d'utiliser une méthode d'analyse généraliste. Ainsi, il nous est possible de chercher à identifier d'éventuelles spécificités discursives dans les échanges communicatifs oraux et écrits qui sont *a priori* assez particuliers du fait qu'ils se déroulent à travers des enregistrements. Cependant, dans le cas des corpus issus d'un forum de discussion en ligne, Mangenot (2004 : 110) indique qu'« il est certainement trop tôt pour parler d'un nouveau genre de discours, le contexte du travail par forum étant encore trop peu répandu pour que des usages langagiers liés à cette modalité de communication se soient stabilisés ». Néanmoins, poursuivant son analyse, cet auteur (2007 : 114) souligne qu'en matière de technologies éducatives, les notions

élaborées par l'AD peuvent « se révéler opératoires pour mieux comprendre le fonctionnement des interactions en ligne ». Il est vrai que de nombreuses recherches dans le domaine de la didactique des langues et des TIC ont eu recours à la méthode d'AD (Develotte & Mangenot, 2004 ; Celik & Mangenot, 2004 ; Celik, 2010 ; Salam, 2011). Compte tenu de cela, nous faisons appel à l'AD qui a deux vocations dans notre recherche : l'une est de caractériser la nature des prises de parole tandis que l'autre est de décortiquer les échanges oraux (enregistrements vidéo) et écrits (messages écrits). En particulier, nous nous focalisons sur les caractéristiques de ces échanges aux plans énonciatif (comment les apprenants s'y prennent-ils pour prendre la parole ?) et acquisitionnel (selon quelles stratégies réalisent-ils les tâches langagières ?).

2.6.2. Méthode d'analyse de contenu

Outre l'analyse de discours, plus centrée sur la forme, nous avons eu recours à une autre méthode d'analyse centrée sur le sens : l'analyse de contenu. Celle-ci consiste à expliciter et à systématiser le contenu de documents textuels ou visuels en fonction de catégories thématiques ou de thèmes construits à partir de ces documents eux-mêmes (Robert & Bouillaguet, 2002). Cette méthode d'analyse prévoit de procéder en plusieurs étapes que Robert & Bouillaguet (*op. cit.*) décrivent comme suit :

- 1) Pré-analyse - la première étape consiste à définir « le corpus, c'est-à-dire le recueil de documents spécifiques sur lesquels va prendre appui l'analyse et qui permettront de répondre aux interrogations de la problématique » (*op. cit.* : 27-28) ;
- 2) Catégorisation - la deuxième étape consiste à catégoriser les documents retenus (en l'occurrence le corpus) pour les rendre « pertinents, exhaustifs, exclusifs et objectifs » (*op. cit.* : 29) eu égard aux questions de la problématique ;
- 3) Codage et comptage des unités - la troisième étape est de segmenter son contenu en fonction de l'unité de codage, dont on distingue trois formes : « l'unité d'enregistrement [qui] désigne le segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse », « l'unité de numération [qui] désigne la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification » et « l'unité de contexte [qui] désigne l'unité immédiatement supérieure à l'unité d'enregistrement, qui permet d'opter pour un choix de classification en cas d'hésitation » (*op. cit.* : 31-32) ;
- 4) Interprétation des résultats - la dernière étape d'interprétation est d'« accompagner une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions [...] une ou des

conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en administrant la preuve » (*op. cit.* : 33).

De ce point de vue, Charaudeau & Maingueneau (2002 : 39) indiquent que l'analyse de contenu implique généralement le traitement du corpus de manière quantitative et informatisée. Pourtant, Robert & Bouillaguet (*op.cit.* : 107) évoquent que selon les corpus, la perspective quantitative n'est pas pertinente « du fait des buts visés et souvent de la petite taille de l'échantillon des interviewés ». Dans le cas de l'analyse des entretiens, il convient ainsi de chercher dans les réponses si les thématiques des questions ont été abordées par les interviewés (Robert & Bouillaguet, *ibid.*).

Pour cette recherche, l'analyse de contenu devrait nous permettre de cerner la manière dont les apprenants procèdent pour travailler l'oral dans les conditions que nous avons créées avec notre dispositif. Pour ce faire, nous analysons trois types de données qui sont les enregistrements vidéo des apprenants, les messages écrits sur Cyworld et les entretiens. Concernant la production orale des apprenants, nous nous intéressons notamment à l'ampleur de leur prise de parole. A cette fin, nous avons effectué des comptages de mots, mesuré la durée des enregistrements vidéo et tenté de caractériser ce que les apprenants disent. Comme l'enregistrement de la prise de parole est effectué sous la forme d'une vidéo, nous avons par ailleurs tenu compte de la dimension non verbale du discours (Colletta, 2004 ; Weber, 2013). Outre la prise de parole, nous nous intéressons à la manière dont les apprenants exploitent l'aspect vidéo pour réaliser les tâches langagières. Ainsi, nous avons analysé le lieu et le moment des enregistrements ainsi que les ressources et le plan filmique que les apprenants ont utilisés dans les vidéos. En ce qui concerne les messages écrits, l'analyse de contenu a été retenue pour rendre compte des interventions tutorales et de la relation interpersonnelle entre les participants (apprenants, tuteur et interlocuteur natif). Enfin, afin de compléter et mettre en perspective ces analyses de la prise de parole et des messages écrits sur Cyworld, nous avons traité les données des entretiens en regroupant les témoignages des apprenants en fonction des thèmes de nos questions qui sont les suivants :

- la façon d'apprendre une langue étrangère,
- l'utilisation du téléphone portable au quotidien et dans le cas de notre expérience,

- la communication sur le site Cyworld au quotidien et dans le cas de notre expérience,
- les rôles de l'interlocutrice et de la tutrice pour l'apprentissage du français,
- la préférence des thèmes de tâches,
- les stratégies et les difficultés dans l'exécution des tâches, les ressentis ou opinions sur l'utilisation de notre dispositif,
- les opinions sur l'intégration de notre dispositif dans un cours de conversation à l'université.

Nous avons procédé de la même manière pour les données issues de l'entretien auprès de l'interlocuteur natif dans lequel nous avons abordé les thèmes suivants:

- la motivation de la participation à cette expérience,
- le travail avec le tuteur,
- la réalisation des vidéos,
- les remarques et l'opinion concernant les échanges avec les apprenants.

2.6.3. Technique d'analyse de statistiques descriptives

Selon Angers (2000 : 161), l'analyse statistique est une « technique indirecte utilisée sur des productions ou documents [...] qui permet un traitement quantitatif ». Dans le cas de notre recherche, nous avons recours à cette technique méthodologique pour mener des analyses quantitatives. Nous avons tenu compte des aspects suivants :

- le nombre d'enregistrements vidéo postés sur le forum du tuteur,
- le nombre de messages postés par les participants et les personnes externes,
- la fréquence d'utilisation du téléphone portable lors de la mise des contributions,
- la date et l'heure de mise des contributions (vidéo, photo, messages écrits),
- le nombre de visites sur le forum du tuteur,
- le nombre d'échanges oraux (vidéo) et écrits (messages),
- l'intervalle qui sépare deux échanges oraux et deux échanges écrits,
- le nombre de changements de lieu dans les enregistrements vidéo,
- le repérage du moment de la journée où la vidéo a été enregistrée,
- le repérage du cadrage filmique dans les enregistrements vidéo.

2.7. Triangulation des données

Afin de rendre l'interprétation plus solide, nous avons effectué un croisement des données que Van der Maren (1996) appelle « triangulation ». Il (*op.cit.* : 84) la définit comme :

« Le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune. (...) La confrontation de matériels obtenus sans et sous le contrôle du chercheur et des informateurs est une des premières stratégies à envisager pour effectuer une triangulation ».

En effet, les données que nous avons collectées ont été traitées qualitativement pour certaines et quantitativement pour d'autres. Concernant les traitements qualitatifs, nous avons fait appel à l'analyse de discours et à l'analyse de contenu pour les interpréter (cf. *supra*). Concernant les traitements quantitatifs, nous nous sommes servie de la technique d'analyse des statistiques descriptives. Ces résultats chiffrés ont été croisés avec les résultats d'analyses issus des deux méthodes d'analyse de discours et de contenu. Nous avons par exemple identifié le nombre de mots et la durée des enregistrements vidéo par tâche et par personne. Puisque nous voulions mesurer si notre dispositif favorise la prise de parole, nous avons confronté les résultats de cette analyse quantitative avec ceux des analyses des productions orales (analyse de discours) et des entretiens (concernant les ressentis et opinions sur l'utilisation de notre dispositif). A travers la triangulation des données, nous estimons pouvoir construire une image plus complète de la réalité observée, car comme le note Van der Maren (*ibid.*), aucune donnée n'est complète, « les défauts des unes étant compensés par les qualités des autres ».

Pour conclure, nous présentons un tableau synthétique de notre corpus d'analyse sur lequel nous nous sommes appuyée pour répondre à nos questions de recherche.

Données		Période	Traitement de données
Vidéo	Vidéos des 6 apprenantes (N=48)	Durant la deuxième expérience (28/12/2009 - 02/03/2010)	- Analyse de discours (AD) - Analyse de contenu (AC)
	Vidéos de l'interlocutrice native (N=46)		- AD - AC
Messages écrits	Messages écrits par les 6 apprenantes (N=61)		- AC
	Messages écrits par la tutrice (N =139)		- AC
Traces en ligne des participants	- le nombre d'enregistrements vidéo postés sur le forum du tuteur (N=94), - le nombre de messages postés par les participants et les personnes externes (N=202), - la fréquence d'utilisation du téléphone portable lors de la mise des contributions, - la date et l'heure de mise des contributions (vidéo, photo, messages écrits), - le nombre de visites sur le forum du tuteur (N=540), - le nombre d'échanges oraux (vidéo) et écrits (messages), - l'intervalle qui sépare deux échanges oraux et deux échanges écrits, - le nombre de changements de lieu dans les enregistrements vidéo (N=6), - le repérage du moment de la journée où la vidéo a été enregistrée, - le repérage du cadrage filmique dans les enregistrements vidéo.		- Analyse de statistiques descriptives (ASD)
Entretiens semi-directifs	Auprès des 6 apprenantes (durée : 3h 14mn 55s)	Avant et après la deuxième expérience	- AC
	Auprès de l'interlocutrice native (durée : 12 mn 36s)	Après la deuxième expérience	- AC

Tableau 9. La nature des données et la façon de les traiter

2.8. Protection des données personnelles

Tout au long de ce document, nous avons veillé à garder l'anonymat de tous les participants à nos expériences de terrain. Ainsi nous avons masqué leur nom et procédé au codage suivant : les apprenants ont été désignés par un nom fictif néanmoins dérivé de leur nom de famille en reconnaissance pour les efforts qu'ils avaient fournis. Quant au tuteur, à l'interlocuteur natif et aux apprenants, nous avons fait le choix de conserver le genre afin de mieux expliquer leur relation interpersonnelle. Nous parlerons donc de la tutrice, de l'interlocutrice native et de l'apprenante [nom fictif].

Comme notre corpus inclut des données visuelles (vidéos, photos), nous avons masqué le visage de l'interlocutrice native. En revanche, les apprenantes n'ont pas été masquées afin de pouvoir montrer leurs expressions faciales. En effet, il aurait été inopportun de rendre anonymes les personnes dans les vidéos si l'on voulait exploiter les éléments non langagiers. En tenant compte de la question éthique, nous avons fait signer l'accord de diffusion d'images aux apprenantes en amont de la deuxième expérience (cf. Annexe 7 : autorisation d'exploitation du droit à l'image).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons dans un premier temps, décrit la démarche de recherche que nous avons adoptée pour analyser notre objet d'étude qui est constitué d'un dispositif de formation visant l'apprentissage de la production orale avec des outils mobiles. Puis, dans un deuxième temps, nous avons retracé le cheminement qui nous a conduite à construire ce dispositif et à obtenir un corpus d'analyse qui nous servira à examiner nos questions de recherche. Après avoir explicité la nature des données du corpus, nous avons présenté les méthodes d'analyse que nous avons utilisées et expliqué notre choix méthodologique.

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux potentialités d'un dispositif de formation que nous avons créé pour son emploi dans l'apprentissage du français oral et en particulier ses effets sur la production orale des apprenants. Afin d'étudier l'utilisation et l'appropriation éventuelle de notre dispositif par les apprenants, nous avons fait le choix de

croiser les analyses qualitative et quantitative des discours et activités en ligne avec celles des entretiens que nous avons menées avec les participants. Les observations de notre corpus nous permettront d'en tirer des interprétations sur la didactique de l'oral dans le contexte spécifique des apprenants coréens de FLE.

Nous développerons dans les trois chapitres suivants les résultats de ces différentes analyses et interprétations grâce auxquelles nous tâcherons de répondre aux questions de recherche que nous avons formulées.

Chapitre 3. Téléphone portable et réseau social en ligne au service de la production orale

Introduction

Ce premier chapitre d'analyse traitera la première question de recherche qui est centrée sur les outils technologiques auxquels nous avons recours dans notre dispositif d'apprentissage.

Les auteurs du CECRL considèrent l'usage d'une langue comme des actions sociales qui nécessitent de mettre en œuvre les compétences à communiquer langagièrement (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Parmi les activités langagières, la production orale est particulièrement complexe dans le sens où elle repose sur plusieurs processus langagiers superposés. En effet, dans le cas d'une interaction orale, par exemple, le locuteur est amené à mobiliser rapidement des connaissances lexicales et grammaticales tout en veillant à une prononciation et prosodie adéquate. Le locuteur doit également tenir compte de la dimension non verbale et des aspects sociolinguistiques dans sa communication en formulant le contenu d'une manière structurée qui prend en compte dans sa réponse les propos de son interlocuteur. Comme les interactions orales demandent de plus une certaine spontanéité, la production orale préoccupe particulièrement les apprenants d'une langue étrangère (Alrabadi, 2011 : 26-28). Par ailleurs, le contexte politique européen d'ouverture économique et sociétale des dernières décennies a incité les didacticiens et praticiens de l'enseignement des langues à chercher à développer des approches favorisant l'apprentissage de la production orale. En effet, divers projets intégrant les outils mobiles dans l'apprentissage des langues et notamment le recours à la baladodiffusion (Hareux, 2009), par exemple, ont mis en évidence plusieurs bénéfices pour l'apprenant. Ainsi, l'intégration du lecteur-enregistreur mp3 rend possible un apprentissage personnalisé de la prise de parole. L'apprenant s'habitue à prendre la parole et devient conscient de ses forces et faiblesses, ce qui l'aide à acquérir de l'assurance.

Les potentialités didactiques des TIC et l'usage qui en est fait par la génération de notre public cible, à savoir des étudiants-apprenants de FLE en Corée du Sud (cf. Introduction générale), nous ont amenée à formuler la première question de recherche :

Sur quels outils s'appuyer pour amener les apprenants coréens à prendre la parole? Quelles caractéristiques et quelles utilisations de ces outils pourraient constituer un terrain favorable à la production orale ?

Comme il est expliqué dans le chapitre méthodologique, nous avons opté pour deux outils très répandus en Corée du Sud. Le téléphone portable est un outil non seulement utilisé pour une communication multimédia, mais aussi pour l'apprentissage. Le site de réseau social Cyworld, quant à lui, permet de mettre en commun les productions et offre un espace de partage et d'échange commun au groupe d'apprenants.

En répondant à notre première question de recherche, nous tâcherons en particulier d'identifier si d'une part :

- *Le téléphone portable peut être non seulement un outil de communication mais aussi un outil d'apprentissage en langues qui permet aux apprenants de s'entraîner à la prise de parole à tout moment.*

et si d'autre part :

- *le réseau social en ligne Cyworld permet aux apprenants d'échanger sur leur apprentissage et les incite à pratiquer l'oral avec leurs pairs.*

Afin d'étudier ces questionnements, nous nous focaliserons dans un premier temps sur l'analyse de la manière dont les apprenantes utilisent le téléphone portable dans notre expérience et sur leurs représentations par rapport à cette utilisation notamment pour l'apprentissage de l'oral tel que nous le proposons dans notre dispositif (3.1). Dans un deuxième temps, nous étudierons comment les apprenantes s'approprient l'utilisation spécifique du réseau social Cyworld comme lieu de pratique, de partage et d'échange sur l'apprentissage du français (3.2). Enfin, nous synthétiserons les résultats de notre analyse afin de nous permettre de répondre à notre première question de recherche et d'évaluer les hypothèses qui y sont associées.

3.1. Analyse des représentations de l'utilisation du téléphone portable pour l'apprentissage de l'oral

Le recours à un outil mobile pour l'apprentissage du français oral constitue une nouveauté non seulement pour les apprenants mais aussi pour la recherche en didactique, en particulier le téléphone portable. C'est un outil de communication polyvalent intégrant différentes fonctionnalités multimédias. Dans cette première section, nous souhaitons savoir comment les six apprenantes intègrent ces fonctionnalités d'enregistrement audiovisuel que nous avons prévues pour la réalisation des tâches langagières. Nous analyserons également la manière dont elles exploitent le téléphone pour l'apprentissage nomade et dans quelles mesures l'utilisation spécifique du téléphone portable soutient l'apprentissage de la prise de parole.

3.1.1. Le téléphone portable au service de l'apprentissage de l'oral

Dans les entretiens en amont de l'expérience, nous avons remarqué que les six apprenantes utilisent en général le téléphone portable pour des appels téléphoniques, l'envoi de SMS et la prise de photos et de vidéos (cf. 2.4.3.). Par rapport à ces usages sociaux du téléphone portable, le fait d'enregistrer des vidéos est ressenti de différentes manières par nos apprenantes. Les apprenantes K, Che, Park et Kim voient le téléphone portable, tel qu'il était utilisé dans notre expérience, plutôt comme un outil d'apprentissage. Le fait d'enregistrer une vidéo de soi-même et d'exposer les productions à une évaluation par les autres semble fonder cette impression. De plus, comme l'échange vidéo s'est fait en temps différé, les quatre apprenantes sentent qu'il y a un écart avec l'utilisation habituelle :

i) Extrait des entretiens : Apprenantes K, Che, Park et Kim

Apprenante K :

Bien sûr que c'est **différent**³⁴ que lorsque je parle avec mes amis au téléphone. Je pense que cet usage-là est presque pareil que lorsqu'on suit un cours d'anglais par téléphone. Dans ce cas, l'enseignant natif m'appelle et je communique avec lui pendant dix ou vingt minutes. Pourtant, ce que je faisais avec [l'interlocutrice native] c'était d'**envoyer un enregistrement vidéo**. Pour moi, le téléphone portable était plutôt **un instrument**.

³⁴ Nous signalons que nous avons mis en relief les points essentiels dans les témoignages des apprenantes en gras.

Apprenante Che :

Il me semble qu'inconsciemment, lorsque je fais des appels et que j'envoie des SMS, je vois le téléphone portable en tant que tel mais lorsque j'enregistre une vidéo, je le vois comme **un outil d'apprentissage**.

Apprenante Park :

Normalement, on utilise souvent le téléphone avec amis. Là, je suis très à l'aise parce que je peux parler comme je veux. Mais comme cette expérience porte sur **l'apprentissage nomade**, les autres peuvent juger de ce que j'ai fait, corriger mes fautes et mettre des commentaires, etc. Et puis il y a des thèmes à aborder qui sont donnés. Tout ça me rend mal à l'aise. Parfois, ça me **fait penser à un examen**.

Apprenante Kim :

Dans cette expérience, on **ne converse pas en temps réel**. Plutôt, on **voit une vidéo** de [l'interlocutrice native] et donne **une réponse en se filmant avec le téléphone portable**. Ces deux utilisations étaient quand même **différentes** pour moi.

Par contre, pour l'apprenante B, l'utilisation du téléphone portable dans notre expérience était très proche de son usage habituel :

ii) Extrait de l'entretien : Apprenante B

Ce n'était pas de la communication en temps réel et donc je pouvais parler autant que je le voulais. Même si l'échange de communication s'est passé lentement, j'ai pu parler beaucoup. Je trouve que c'était **pareil entre les deux utilisations** même si la manière de l'utiliser était un peu différente. J'ai toujours ressenti que [l'interlocutrice native] et moi étions liées même si notre communication était lente. Alors, **j'ai l'impression que c'est presque pareil que comme si je téléphonais à mon amie**.

L'apprenante Kimji se servait à l'heure de l'entretien d'un téléphone visuel pour parler avec ses amies. Un téléphone visuel permet non seulement de parler avec une personne distante et aussi de la voir sur l'écran. En se référant à cette pratique, l'apprenante Kimji évoque la similarité entre l'utilisation du téléphone portable et l'utilisation du téléphone visuel :

iii) Extrait de l'entretien : Apprenante Kimji

En fait, quand j'ai parlé toute seule, au début j'avais un peu honte. Après un certain nombre d'essais, **je m'y suis habituée**. Et en ce moment, **j'utilise le téléphone visuel** quand je parle avec mes amies. Ce mode est un peu différent par rapport à ce qu'on avait fait **mais les deux sont presque pareils**. Parce qu'**on peut voir quelqu'un**.

Ensuite, les témoignages des apprenantes en aval de l'expérience nous renseignent sur l'ergonomie de l'utilisation du téléphone portable. Toutes les apprenantes mentionnent que la durée de l'enregistrement vidéo est contrainte par la taille maximale du fichier à transférer sur le site Cyworld :

iv) Extrait des entretiens : Apprenantes Park, Kimij et B

Apprenante Park :

Oui, c'était le temps d'enregistrer la vidéo. En fait, avec mon portable, je ne pouvais pas filmer plus de quarante-cinq secondes par vidéo. **Ce n'était pas pratique de ne pas pouvoir filmer une seule fois** mon discours.

Apprenante Kimji :

La coupure de la vidéo toutes les quarante secondes c'était plutôt pas commode. Parfois, je devais refaire l'enregistrement à cause de ce problème. **A part ça, c'est tout**.

Apprenante B :

Le fait que je ne pouvais pas envoyer un seul fichier vidéo était **gênant** pour moi. Chaque fois, je devais **couper ma parole en plusieurs fichiers vidéo et les envoyer**. **A part cela, je n'ai pas rencontré d'autres difficultés** lors de l'utilisation du téléphone portable. Consulter les consignes vidéo et lire les corrections sur mon portable, tout ça était bien.

Par ailleurs, d'autres apprenantes évoquent que la petite taille de l'écran et la qualité de la vidéo les gênaient :

v) Extrait des entretiens : Apprenantes K et Kim

Apprenante K :

[...] l'écran était **un peu petit** pour moi. Parfois quand je regardais longtemps les vidéos, ça me **faisait mal aux yeux**.

Apprenante Kim :

Mais **la qualité vidéo n'était pas super bonne** quand je regardais les vidéos de [l'interlocutrice native].

L'apprenante Che nous explique la façon dont elle a filmé avec son téléphone portable et évoque certains inconvénients liés à la maniabilité du fait de se filmer en réalisant les tâches :

vi) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

[...] j'ai filmé le jeu Yut-nori pour les tâches 7 et 8. Avec une main, je prenais mon téléphone portable et avec une autre main, je faisais ce jeu en expliquant ses règles. C'était assez dur de tenir le téléphone portable dans une seule main. **Pour montrer des choses avec une autre main et parler de ça en même temps, ce n'était pas très confortable.**

Une autre apprenante indique que l'instabilité du réseau Internet mobile l'a parfois forcée d'utiliser son ordinateur :

vii) Extrait de l'entretien : Apprenante K

[...] parfois quand j'ai essayé d'aller sur Cyworld avec mon téléphone portable, j'ai eu un message qui disait qu'il y avait trop d'utilisateurs connectés et qu'il fallait que je patiente quelques minutes. Puis, parfois je n'arrivais pas à voir les vidéos parce que **le réseau mobile n'était pas suffisamment stable**. Du coup, **je regardais les vidéos avec mon ordinateur chez moi.**

A part ces difficultés d'ordre technique, l'apprenante Che apprécie en particulier l'accès à Internet avec son téléphone portable qu'elle considère plus pratique que par ordinateur :

viii) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

L'accès à Internet était **plus pratique qu'avec l'ordinateur**. Je pouvais tout de suite me connecter à Internet avec mon téléphone portable. Je trouve ça génial.

En ce qui concerne la manière d'utiliser le téléphone portable, nous constatons que les apprenantes s'y habituent au fur et à mesure. Elles témoignent qu'elles se familiarisent avec le fait de tourner des clips vidéo avec leur téléphone portable :

ix) Extrait des entretiens : Apprenantes B et K

Apprenante B :

Au début, j'avais besoin de temps pour me familiariser avec cette façon d'apprentissage parce que c'était assez étrange [...]. **Petit à petit, je me suis habituée à cette méthode** mais l'expérience était déjà finie au moment où je me suis sentie prête à tout bien travailler.

Apprenante K :

Vous savez, au début, je me sentais un peu mal à l'aise lorsque je me filmais avec le téléphone portable. Mais, je m'amusais en regardant les vidéos enregistrées. **Avec le temps, je suis arrivée à me concentrer sur la prise de parole.** Je ne sentais plus de gêne.

En comparant ces déclarations avec la prise de parole effective des apprenantes, nous pouvons constater qu'elles sont globalement confirmées. En effet, le nombre de mots par tâche augmente chez les deux apprenantes B et K. Celui des autres apprenantes varie d'une tâche à l'autre mais reste en moyenne assez stable. Dans les graphiques ci-dessous, l'axe des abscisses représente toutes les tâches accomplies par ordre chronologique. En particulier, 'T7+T7r' comprend la réalisation de la tâche 7 et une réplique supplémentaire, c'est-à-dire que les apprenantes postent de nouveau leur enregistrement vidéo après avoir reçu la réponse de l'interlocutrice native.

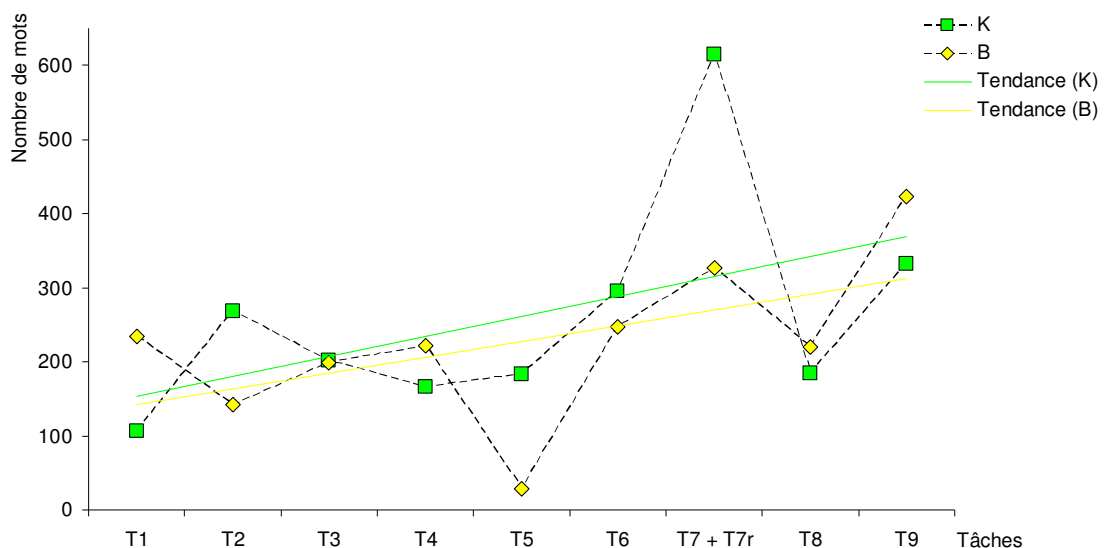


Figure 20. Evolution du nombre de mots utilisés d'une tâche à l'autre (apprenantes K et B)

La figure ci-dessus montre que les apprenantes K et B parlent de plus en plus au fils du temps à l'exception de la tâche 5 pour l'apprenante B qui affiche un creux pour cause d'une difficulté technique de transmission des enregistrements vidéo qu'elle a rencontrée. Ainsi, sa prise de parole est restée inachevée pour cette tâche. Contrairement à cela, le nombre de mots utilisés par tâche chez les apprenantes Che, Park, Kimji et Kim varie d'une tâche à l'autre.

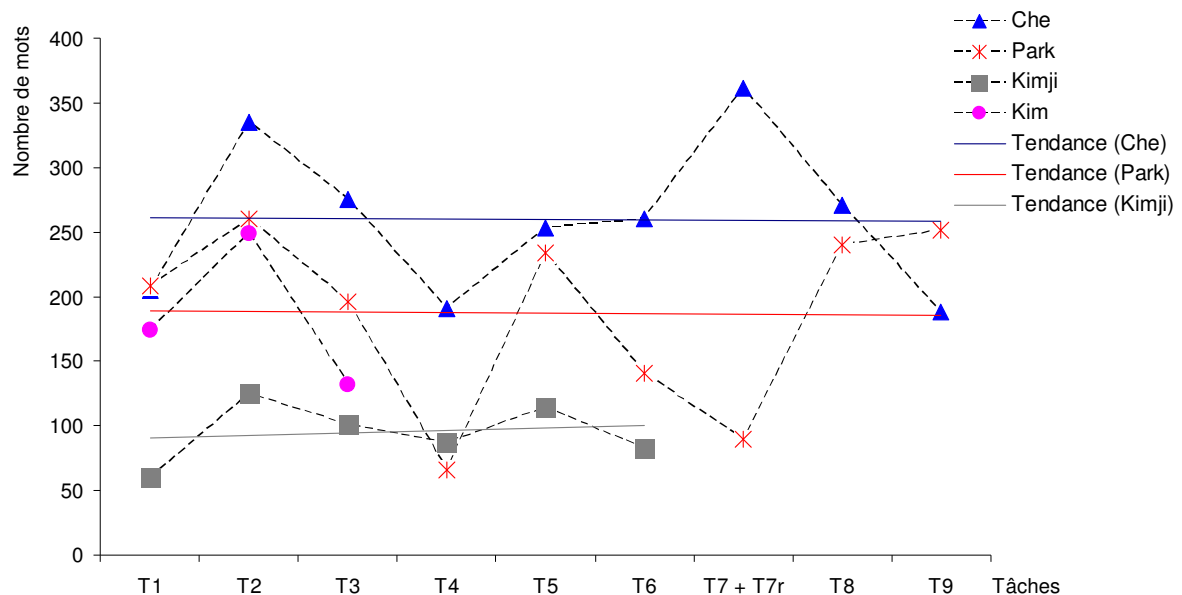


Figure 21. Evolution du nombre de mots utilisés d'une tâche à l'autre (apprenantes Che, Park, Kimji, Kim)

Dans le graphique ci-dessus, nous pouvons observer que Che utilise entre 188 et 361 mots, Park entre 66 et 260 mots, Kimji entre 60 et 125 mots et Kim entre 132 et 249 mots. Comme le montre la courbe de tendance, l'étendue des productions orales des apprenantes Che, Park et Kimji reste néanmoins tendancielle assez stable. Par contre, pour l'apprenante Kim qui n'a réalisé que trois tâches, nous ne pouvons entrevoir de tendance. Concernant les apprenantes Kimji et Kim, nous signalons que ces deux apprenantes ont abandonné notre expérience après la 6^e tâche (Kimji) et la 3^e tâche (Kim) pour des raisons personnelles.

Même si le recours à la fonction de prise vidéo du téléphone portable ne correspondait pas tout à fait aux usages quotidiens de nos apprenantes, elles se sont familiarisées avec cette utilisation durant notre expérience. Certaines difficultés d'ordre technique et ergonomique

ont été rencontrées mais ne semblent pas avoir entravé leur prise de parole. Ainsi, nous pouvons dire que l'utilisation du téléphone portable dans le cadre de notre expérience a été approprié pour inciter les apprenants à prendre la parole.

3.1.2. Exploitation de la mobilité en question

Dans le présent travail de recherche, nous avons émis l'hypothèse que le téléphone portable pourrait permettre aux apprenants de travailler la langue à leur guise et de les libérer des contraintes de temps et des circonstances autrement subies dans la salle de classe lors de la production orale. En effet, comme évoqué dans l'Introduction générale (cf. page 6), dans la salle de classe, le temps est limité pour s'entraîner et s'exprimer à l'oral et la crainte du jugement des autres constituent des obstacles à la libre prise de parole. Par ailleurs, comme notre expérience se déroule entièrement à distance et que la communication se faisait de manière asynchrone, nous souhaitions donner aux apprenantes la liberté de choisir quand et où elles voulaient travailler le français et réaliser les tâches langagières.

Plusieurs indices nous permettent d'identifier si nos apprenantes utilisent le téléphone portable ou l'ordinateur pour poster des enregistrements vidéo ou des messages écrits sur le site Cyworld et aussi à quel endroit et à quel moment de la journée elles ont travaillé le français dans le cadre de notre expérience. Il s'agit d'une part des messages postés sur le site Cyworld et d'autre part des fichiers des enregistrements vidéos postées ainsi que les vidéos elles-mêmes. En ce qui concerne l'indice de l'utilisation d'un téléphone portable sur Cyworld, le symbole d'un téléphone portable apparaît devant chaque message enregistré sur Cyworld lorsque les apprenantes postent des messages écrits par téléphone portable. L'heure et la date de la mise des messages écrits sont automatiquement indiquées à côté des messages.

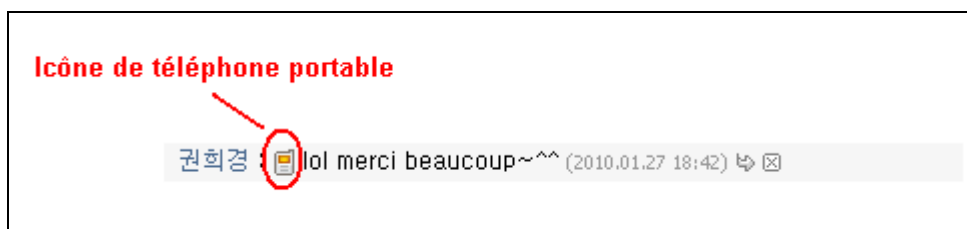


Figure 22. Indices de l'utilisation du téléphone portable pour poster des messages sur Cyworld

Dans le cas du transfert vidéo par téléphone portable, le code ‘[#4200]’ apparaît systématiquement devant les fichiers des enregistrements vidéo sur le site Cyworld.

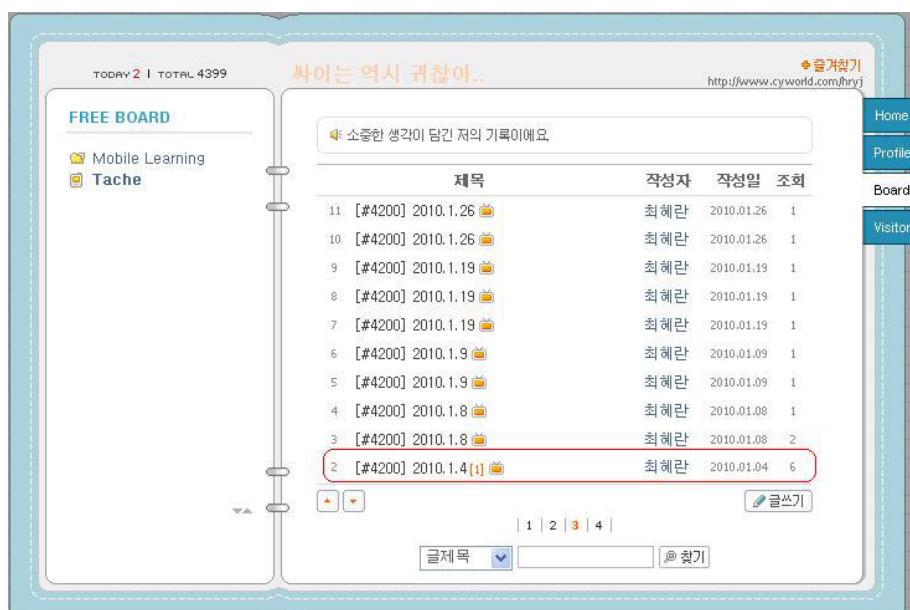


Figure 23. Indice de l'utilisation du téléphone portable pour poster des vidéos sur Cyworld

Dans la copie d'écran ci-dessus, le fichier de la vidéo transféré par téléphone indique en revanche uniquement la date et le nombre de vues de ce fichier. L'icône de téléphone portable présent en haut à gauche signifie ici que le dossier 'Tâche' a été synchronisé avec le téléphone portable des apprenantes (cf. 2.4.2.).

Concernant les messages écrits, nous remarquons que seules deux apprenantes (K et Che) ont profité du téléphone portable pour poster des messages écrits sur Cyworld. Les autres apprenantes laissent des messages écrits par ordinateur. Globalement, seulement un quart des messages écrits ont été postés par téléphone portable (14 messages ou 23 %). En analysant le moment d'envoi de l'ensemble des messages écrits, nous constatons une forte concentration le soir (43 messages ou 70 %). Relativement peu de messages ont été postés le matin (5 messages ou 8 %), l'après-midi (9 messages ou 15 %) et la nuit (4 messages ou 7 %). En outre, les apprenantes semblent utiliser davantage l'ordinateur durant la journée (matin et fin de l'après-midi) et le téléphone portable plutôt la nuit pour écrire des messages. Ces résultats nous permettent de dire que la mobilité n'a pas vraiment été exploitée pour l'aspect écrit (ex. commenter les contributions des autres et communiquer avec la tutrice).

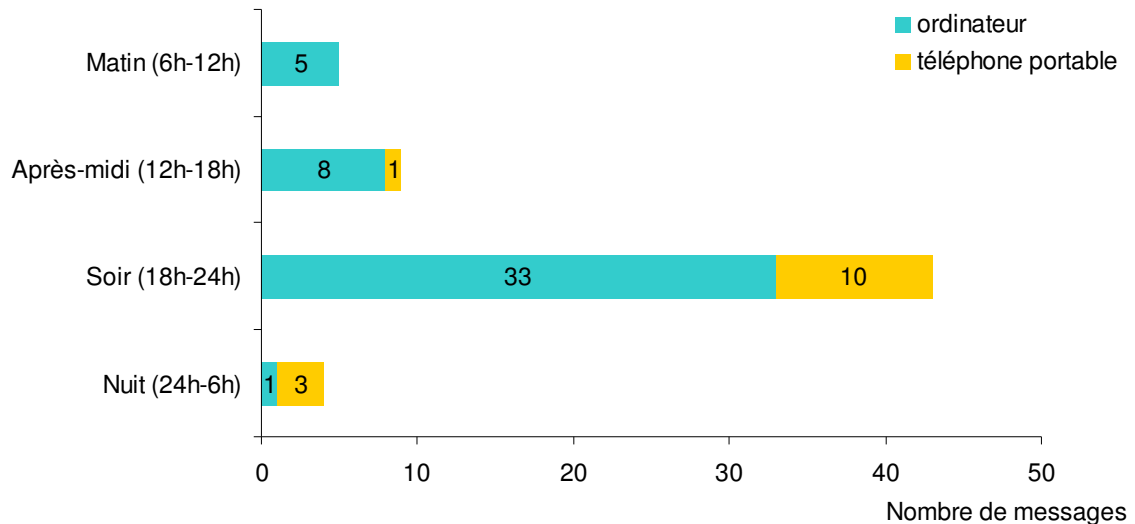


Figure 24. Moment dans la journée pour poster des messages écrits

En revanche, nous constatons que les apprenantes se sont davantage servies du téléphone portable pour consulter les consignes. En effet, dans les entretiens, les apprenantes évoquent qu'elles ont profité de leurs temps morts pour étudier les consignes vidéo :

x) Extrait des entretiens : Apprenantes Che, Kimji et Park

Apprenante Che :

En général, **je prends le métro** pour rentrer à la maison. **A ce moment là, j'ai regardé les questions vidéo [consigne vidéo]**. Mais comme ce n'était pas très calme, j'ai mis les écouteurs pour voir ça. J'ai travaillé aussi quand j'ai eu une petite pause entre mes cours à l'institut. Là-bas, j'ai organisé mes idées et regardé les vidéos. Parfois, je n'ai regardé que les images.

Apprenante Kimji :

Comme je vous l'ai dit, j'ai un téléphone tactile. C'est très pratique pour naviguer sur Internet avec ça. **Lorsque j'attends mon bus, et dans le bus aussi**, j'utilise mon téléphone portable pour aller sur Internet. Pendant cette expérience, **j'ai beaucoup regardé les vidéos...**les vidéos de [interlocutrice native] et aussi les vidéos des autres.

Apprenante Park :

J'aimais bien consulter les consignes vidéo et les corrections postées **en marchant dans la rue**.

Concernant les fichiers vidéo déposés, nous constatons que toutes les vidéos ont été enregistrées avec un téléphone portable. En analysant les enregistrements vidéo des

apprenantes³⁵, nous remarquons en particulier que les apprenantes ont filmé à la maison (68,5 %), à savoir principalement dans leur chambre (32 vidéos), au salon (3 vidéos) et dans la salle à manger (2 vidéos). Peu de vidéos ont été tournées dans des lieux publics comme par exemple une salle de classe à l'université (2 vidéos) ou un restaurant (1 vidéo). Aucun enregistrement vidéo n'a été réalisé en plein air.

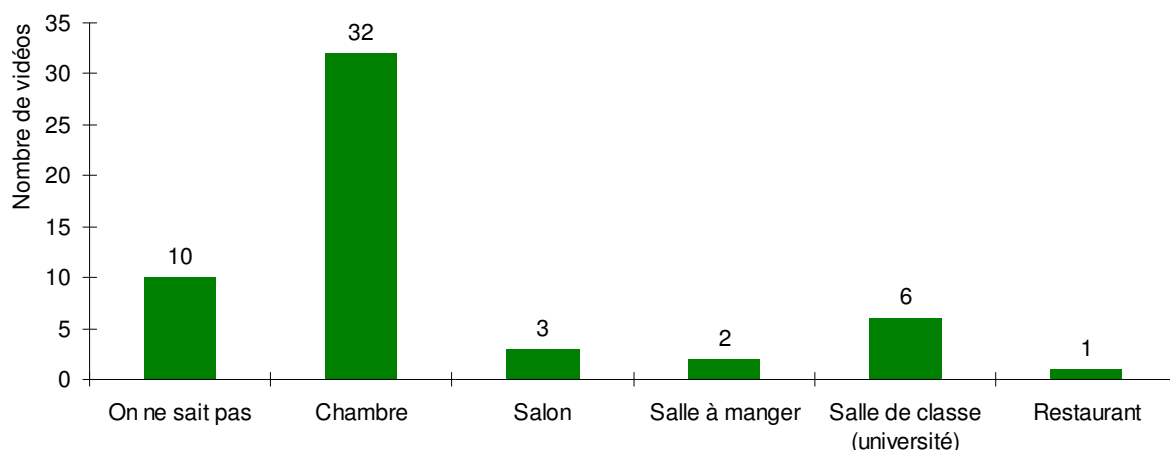


Figure 25. Lieu de la production orale

En outre, la plupart des apprenantes se filment dans les mêmes lieux, soit toujours à la maison soit toujours dans une salle de classe à l'université. Une seule apprenante (Park) change parfois de lieux d'une tâche à l'autre. Pour les trois premières tâches, cette apprenante enregistre ses vidéos toute seule à la maison. A partir de la tâche 4 (petit déjeuner), elle filme avec ses amies dans une salle de classe à l'université. Une fois, pour la tâche 5 (régime alimentaire) elle réalise la tâche avec ses amies dans une pizzeria.

xi) Extrait de l'entretien : Apprenante Park

C'était mieux de filmer avec [Amie 1] et [Amie 2] que de filmer toute seule parce que je ne me sentais pas seule et j'étais plus à l'aise avec elles. D'ailleurs, pendant les vacances, on a révisé nos cours à la fac. Alors, c'était facile à faire les vidéos avec elles. [...] **On a filmé dans une salle de classe vide où on travaillait pendant les vacances.** [...]

³⁵ Nous signalons que les apprenantes ont envoyé plusieurs enregistrements vidéo pour chaque tâche en raison d'une limite de la taille de fichier à transférer. Dans la figure 25, le nombre de vidéos indique tous les fichiers vidéo déposés sur Cyworld par téléphone portable.

Comme l'apprenante Park et ses amies passent la journée à l'université pour réviser les cours durant la période des vacances, le choix de l'université est une question de commodité, d'autant plus qu'une salle de classe offre l'espace nécessaire pour réaliser les tâches ensemble. Quant à l'apprenante Park, les raisons de réaliser la tâche 5 [régime alimentaire] à la pizzeria peuvent être liées au fait que cette apprenante allait manger de toute façon dans un restaurant dans les alentours de l'université avec ses amies - en fait, nous pouvons apercevoir l'entrée du campus universitaire dans la vidéo - ou que le thème du régime alimentaire s'associe bien avec un lieu gastronomique. Sinon, comme l'interlocutrice native évoque dans la consigne vidéo qu'elle ne souhaitait pas manger de pizza parce que c'est un aliment trop calorique pour son régime, le choix de la pizzeria pourrait être un clin d'œil à l'interlocutrice native. A part cela, comme les autres apprenantes évoquent dans les entretiens qu'elles avaient d'une part besoin d'un lieu calme pour se concentrer lors de la réalisation de la tâche et d'autre part des activités durant la journée ne leur permettant pas de filmer (ex. job d'étudiant), elles réalisent les tâches à la maison.

xii) Extrait des entretiens : Apprenantes K, B, Kimji et Kim

Apprenante K :

Une fois, j'ai filmé **dans un café** mais il y avait **trop de bruit de fond** dans ma vidéo et je ne pouvais pas bien entendre ma voix. **Alors, j'ai fait ma vidéo chez moi.**

Apprenante B :

J'ai enregistré toutes mes vidéos **à la maison** parce que c'était **très confortable** de faire la vidéo. En plus, j'y étais plus à l'aise. [...] je pensais être trop distraite dehors, donc je n'ai pas essayé de filmer dehors.

Apprenante Kimji :

Pour moi, **j'avais honte** d'enregistrer la vidéo dehors parce que les gens regardaient lorsque j'ai parlé français. En fait, ce n'est pas pareil de parler français ou l'anglais. Car l'anglais, on l'entend souvent dans la rue. Alors, **je me sentais plus à l'aise de filmer à la maison.**

Apprenante Kim :

Pendant les vacances, j'ai travaillé au guichet dans un cinéma. **Pendant le travail, il était interdit d'utiliser le téléphone.** En plus, comme j'ai travaillé là-bas jusqu'à minuit je n'avais pas envie de me filmer dehors en pleine nuit. **Alors, j'ai filmé à la maison.**

Ces témoignages confirment nos observations concernant le moment de l'envoi des messages, à savoir que les apprenantes s'occupent de l'activité d'apprentissage du français, en l'occurrence le soir. Bien qu'elles consultent les vidéos en se déplaçant (probablement durant la journée pour aller au travail, déjeuner et rentrer du travail), ce moment ne leur conviendrait apparemment pas pour réaliser la tâche ou même pour réagir à l'écrit à travers leur téléphone portable : parmi les treize messages postés par téléphone portable, un seul message a été posté durant l'après-midi mais assez tard vers 17h 46. Ces faits nous indiquent que la plupart des apprenantes préfèrent le soir pour travailler le français. Le choix du lieu semble être lié aux circonstances de la vie ou au confort d'un lieu calme qui est souvent un espace privé comme la chambre à la maison, par exemple.

3.1.3. Entraînement à la prise de parole par l'enregistrement vidéo

Le fait d'enregistrer la prise de parole sous forme de vidéo par téléphone portable a-t-il servi à entraîner la prise de parole ? D'après les témoignages de nos apprenantes, elles enregistrent plusieurs fois les vidéos jusqu'à ce que celles-ci leur plaisent. Les apprenantes précisent qu'après avoir enregistré la vidéo, elles ne l'envoient pas tout de suite mais vérifient toujours la prononciation, l'articulation ainsi que l'image.

xiii) Extrait des entretiens : Apprenantes K, Che, B, Kimji et Park

Apprenante K :

En moyenne, j'ai **répété** la même vidéo cinq fois. En fait, avec le téléphone portable, on peut regarder et enregistrer la vidéo plusieurs fois. Alors, j'en ai bien profité. Par exemple, j'ai **vérifié mon accent et ma prononciation** et j'ai également fait attention à **mon apparence**. Honnêtement, j'ai beaucoup regardé mes vidéos.

Apprenante Che :

J'ai pris une heure et demie ou deux heures pour filmer parce que je **répétais** trois ou quatre fois sur le même discours. Ensuite, je regardais plusieurs fois mes vidéos pour **vérifier ma prononciation et ma mine**.

Apprenante B :

Comme je pouvais voir la vidéo de [l'interlocutrice native], cela m'a aidé à **améliorer la compréhension orale**. J'ai ressenti que **j'ai progressé** surtout pour la **prononciation**.

Apprenante Kimji :

J'ai aussi répété mes paroles pour mieux les transmettre à [l'interlocutrice native]. Je pense que **la répétition m'a aidé à prendre la parole de manière spontanée**. Je trouve aussi qu'avec cette méthode, **j'ai pu bien pratiquer l'oral**.

Apprenante Park :

Vous savez que j'ai déjà participé à la première expérience. Je connais bien cette méthode. Je suis toujours satisfaite de celle-ci parce que ça m'a aidé à **améliorer la prononciation** et à **apprendre des expressions courantes**.

Comme les productions peuvent être réécoutées et refaites en cas d'insatisfaction, les apprenantes peuvent vérifier non seulement leur discours mais aussi le côté visuel. En outre, elles ont le sentiment d'avoir progressé au niveau de la prononciation et de la compréhension de l'oral. Ainsi, le fait de pouvoir se reprendre semble avoir eu un effet d'entraînement sur la production orale et avoir permis aux apprenantes de se familiariser avec certaines expressions. Kim & Mangenot (2011) ont déjà évoqué une telle pratique de répétition par une étudiante japonaise dans le cadre du projet *Français en première ligne*.

Par contre, l'enregistrement de soi en vidéo rencontre une certaine réticence chez les apprenantes. Elles déclarent se sentir gênées de se filmer devant d'autres personnes et trouvent même parfois étrange de parler toutes seules devant la caméra.

xiv) Extrait des entretiens : Apprenantes Che et B

Apprenante Che :

J'avais honte de parler français devant les gens. Une fois, pour prendre des photos dans le métro [tâche 6], **les gens m'ont regardée**. Ça m'a beaucoup **gênée**. Même, quand j'étais à la maison, j'avais honte aussi. Donc j'ai filmé dans ma chambre lorsque mes parents dormaient.

Apprenante B :

Parfois, quand **j'ai parlé toute seule devant juste une caméra**, je trouvais ça très étrange. Je me sentais **comme si je parlais au mur**.

Malgré la gêne rencontrée lors de l'enregistrement vidéo, comme évoqué ci-haut, les apprenantes se familiarisent petit à petit avec cette façon de travailler le français (cf. dans le chapitre 3, ix) Extrait des entretiens : Apprenantes B et K). En effet, elles contournent les difficultés rencontrées en se filmant dans un lieu calme et isolé (cf. dans le chapitre 3,

xii) Extrait des entretiens : Apprenantes K, B, Kimji et Kim), en jonglant avec différents accès pour consulter les vidéos (cf. dans le chapitre 3, vii) Extrait de l'entretien : Apprenante K). Elles disent également avoir eu l'impression de faire des progrès en français (cf. dans le chapitre 3, xiii) Extrait des entretiens : Apprenantes K, Che, B, Kimji et Park).

Au vu de ces constats, nous pouvons considérer que l'entraînement à la prise de parole par téléphone portable est utile, utilisable et acceptable, selon Tricot et al. (2003), pour nos apprenantes, même si l'utilisation du téléphone portable recommandée dans notre expérience ne correspond guère à des usages sociaux préexistants. En effet, toutes les apprenantes prennent la parole pour réaliser les tâches langagières. Les apprenantes K, Che et B ont globalement utilisé plus de 200 mots en moyenne par tâche. Le nombre de mots que l'apprenante Park a employés est de 72 % par rapport à l'apprenante K qui parle le plus. Ceci est probablement dû au fait que l'apprenante Park a réalisé certaines tâches avec des amies qui elles aussi ont pris la parole. Concernant les apprenantes Kim et Kimji, qui ont par ailleurs abandonné notre expérience (cf. 3.1.1.), l'apprenante Kim a utilisé en moyenne 185 mots par tâche, ce qui correspond à environ 70 % par rapport à l'apprenante qui parle le plus (K), tandis que l'apprenante Kimji n'a utilisé que 95 mots en moyenne par tâche ou 36 % relatif à l'apprenante K.

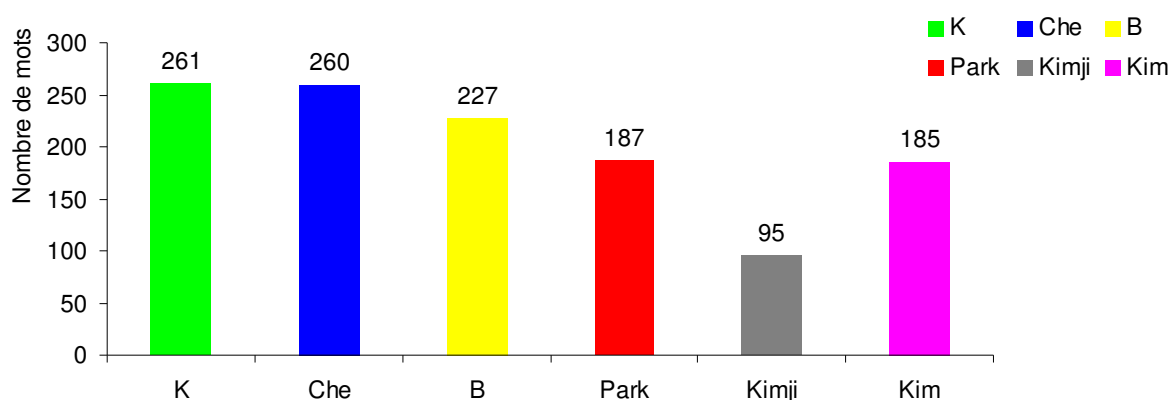


Figure 26. Nombre moyen de mots utilisés par apprenants et par tâche

En outre, le témoignage d'une apprenante confirme l'acceptabilité de cette façon d'entraîner la prise de parole.

xv) Extrait de l'entretien : Apprenante K

Si les problèmes techniques étaient réglés, je pourrais tout à fait imaginer suivre ce genre de cours à la faculté.

Il nous semble donc être confirmé que l'enregistrement vidéo par téléphone portable favorise bel et bien la prise de parole chez nos apprenantes.

3.2. Analyse des échanges et de la mutualisation de l'apprentissage sur le réseau social en ligne Cyworld

Dans notre étude, nous avons utilisé le réseau social en ligne Cyworld afin d'inciter les apprenantes à échanger sur leur apprentissage et sur les thèmes de tâches proposés pour pratiquer le français à l'oral entre elles et avec l'interlocutrice native. Comme nous l'avons décrit (cf. 2.4.3.), nos apprenantes étaient déjà familiarisées avec l'utilisation du réseau social Cyworld. Ainsi, nous nous attarderons dans cette section à étudier comment elles s'approprient ce réseau social en ligne au service de leur apprentissage du français.

3.2.1. Flux communicatifs et caractéristiques des échanges

A partir des données collectées sur l'espace Cyworld, nous pouvons observer que nos apprenantes échangent très peu entre elles. Aucun échange oral par enregistrement vidéo n'a lieu sur Cyworld et seulement trois apprenantes écrivent des messages aux autres apprenantes. En outre, ces messages écrits restent unilatéraux, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de commentaires ni de réponses de la part des autres apprenantes suite à ces messages.

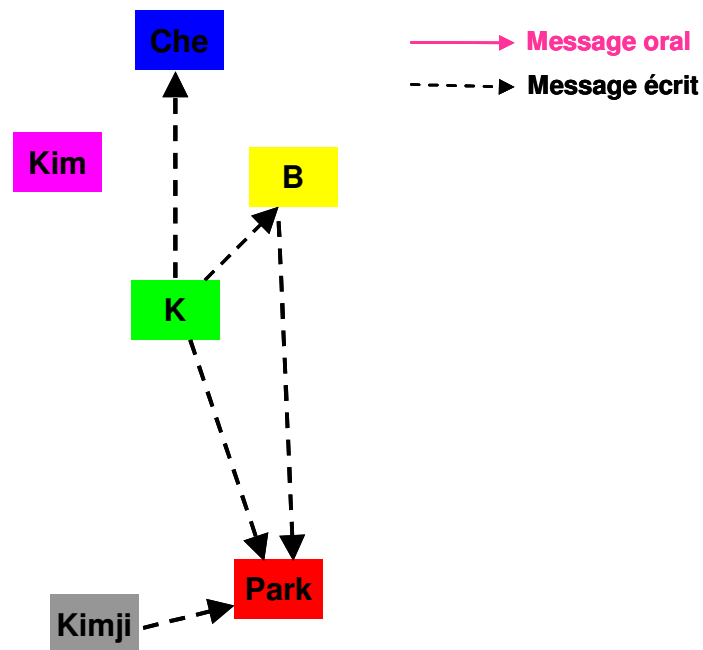


Figure 27. Flux communicatifs entre les apprenantes

Comme illustré dans la figure ci-dessus, l'implication des apprenantes dans les échanges est assez inégale. Une apprenante (K) est plus active que les autres. Cette apprenante écrit six messages, dont trois qu'elle adresse à Park, deux à Che et un à B. Les deux apprenantes B et Kimji écrivent respectivement un seul message destiné à Park.

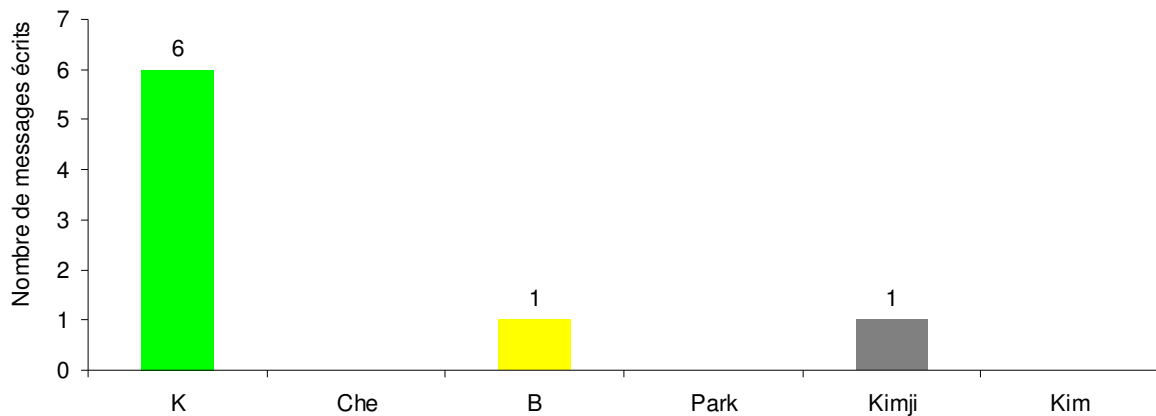


Figure 28. Nombre de messages écrits par apprenante à destination des autres apprenantes

En outre, nous remarquons que les messages écrits sont des commentaires par rapport aux réalisations des tâches (ex. vidéos et photos postées) de leurs destinataires. Comme nous le voyons dans les trois extraits de messages suivants, ces commentaires sont de nature socioaffective. De plus, le recours aux smileys laisse entrevoir un emploi ludique des commentaires.

	Date et heure du message posté	Auteur	Destinataire	Messages écrits
Ex.1	12/02/2010 22h 04	K	Che	Oh là là, il y a des photos de tous les coins du métro ! ㅋㅋ[c'est une lettre coréenne qui se prononce 'k'. Elle est ici utilisée pour indiquer le smiley 'rire'] (ce message a été écrit en coréen et nous l'avons traduit en français)
Ex.2	10/02/2010 22h 21	B	Park	Oh, c'est vraiment très bien filmé ~~ ^^ ^^ ^^ [smiley 'sourire' à la coréenne] (ce message a été écrit en coréen et nous l'avons traduit en français)
Ex.3	28/01/2010 22h 37	Kimji	Park	Il y a des visages que je connais ㅋㅋㅋ

Tableau 10. Messages écrits par les apprenantes K, B et Kimji

Ces observations nous permettent de constater que les apprenantes ne sont pas très actives sur le réseau social Cyworld et n'échangent pas entre elles sur leur apprentissage. Nous allons tenter de trouver des explications dans ce qui suit.

Comme le lien socioaffectif est important dans la société coréenne (cf. 1.3.2.), nous avons sélectionné des participantes qui se connaissaient ou avaient des liens personnels forts afin de créer des conditions favorables à ce qu'elles puissent se sentir à l'aise et profiter de la présence d'autres apprenantes pour mener à bien notre expérience d'apprentissage nomade du français. En outre, selon boyd & Ellison (2007 : 2), les membres des réseaux sociaux en ligne sont principalement les mêmes que ceux des réseaux sociaux dans la vie hors ligne, même si les sites de réseau social peuvent également être utilisés pour rencontrer de nouvelles personnes. Parmi nos apprenantes, trois sont étudiantes en sciences du langage (K, Che, B et Kim), tandis que les apprenantes Park et Kimji étudient les sciences de l'éducation dans un autre département (cf. 2.4.3.). Lors de nos entretiens en amont, certaines apprenantes non seulement disaient être amies, mais nous ont également sollicitée pour les autoriser à participer ensemble aux entretiens, ce qui souligne leur lien amical. Pourtant, l'orientation du flux communicatif entre les apprenantes que nous avons observé sur Cyworld, ne confirme que partiellement notre hypothèse qu'un lien fort inciterait les apprenants à échanger entre eux.

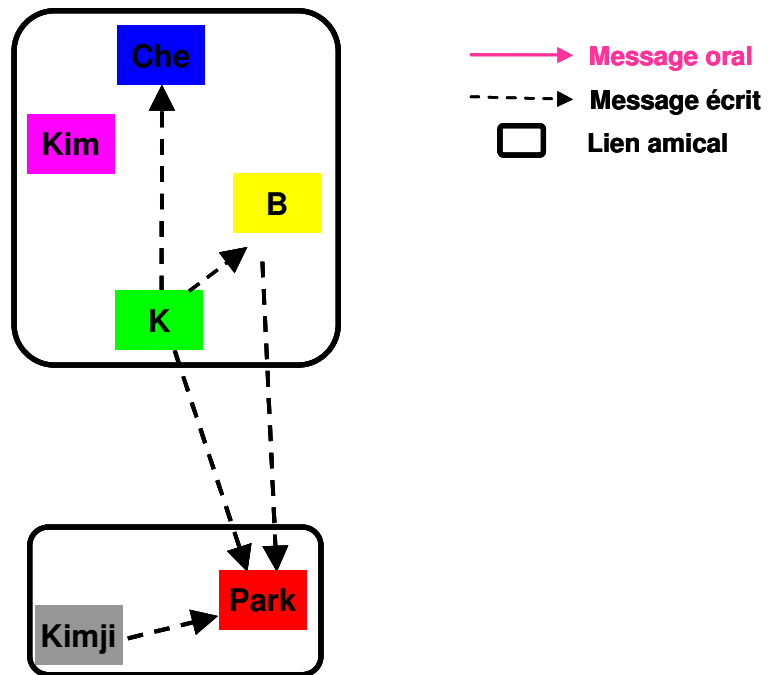


Figure 29. Flux communicatif entre les apprenants et lien amical

A priori, la plupart des messages ont été échangés entre « amies » (groupe encadré dans la figure 26). En effet, dans les entretiens, les apprenantes nous informent qu'elles échangent de préférence avec leurs amies. Il se peut qu'elles forment des sous-groupes caractérisés par un lien socioaffectif intense entre leurs membres.

xvi) Extrait des entretiens : Apprenantes K, Park et Kim

Apprenante K :

Au début, **je voyais régulièrement les vidéos de Che, B et de Kim parce que je les connais très bien**. Mais celles de Park et de Kimji, je les regardais plus tard.

Apprenante Park :

Je ne connais pas très bien les autres [K, B, Che et Kim] et donc ça me gêne de laisser des messages sur les vidéos des autres.

Apprenante Kim :

En fait, je visite les espaces de mes amies proches et mets des commentaires sur les photos qu'elles postent. Pourtant dans cette expérience, personnellement **je connais bien certaines d'entre elles mais pas toutes**. Donc ça m'a gênée de m'adresser à celles que je ne connais pas.

Par ailleurs, les tentatives de prise de contact restent sans réponses. Comme leurs messages sont des commentaires à des vidéos et à des photos (cf. Tableau 9), il se peut que cela ne suscite pas de retour de la part de leurs destinataires.

Une autre explication à la faible activité sur Cyworld pourrait être l'usage habituel que nos apprenantes font de ce réseau social. Dans les entretiens préparatoires, les apprenantes ont évoqué qu'elles utilisaient Cyworld pour partager leurs centres d'intérêts avec leurs ami(e)s et pour échanger des messages et des photos avec leur entourage proche.

xvii) Extrait des entretiens : Apprenantes K, Kimji, Park et Kim

Apprenante K :

Avec mes amies, on **échange des messages** sur Visitor [comme le mur de Facebook où on peut échanger des informations]. J'utilise aussi Board [comme un forum de discussion] pour **poster et partager des documents avec mon entourage**. Sur l'onglet Photo, je mets des photos pour faire les voir à mes amies. Je pense que Cyworld me permet de communiquer avec mes amies qui habitent ailleurs et que je ne vois pas souvent. Parce qu'elles laissent leurs commentaires sur mes photos et écrivent aussi des messages sur Visitor. Tout cela me fait **garder et maintenir le contact avec elles**.

Apprenante Kimji :

Je **poste mes photos** et publie les photos des autres sur mon Cyworld pour **les partager avec mes amies**.

Apprenante Park :

Pour **chercher et contacter mes vieilles amies**, j'utilise Cyworld.

Apprenante Kim :

Oui, cela fait plus de cinq ans que je l'utilise. [...] Je **poste des photos** pour les partager avec mes amies.

Il semble qu'il s'agisse d'une part d'échanger des messages écrits et non pas des messages oraux ou audio visuels et d'autre part, d'entretenir le lien social et non pas d'apprendre. Dans ce cas, le changement de l'utilisation de Cyworld opéré par notre expérience pourrait être un facteur perturbateur pour nos apprenantes. Ainsi, le manque de repère dans ce nouvel environnement pourrait expliquer la passivité des apprenantes concernant les

échanges. En outre, le fait que les six apprenantes ne mutualisent pas leur apprentissage sur Cyworld pourrait être lié à leurs habitudes à apprendre les langues étrangères. Dans les entretiens, les apprenantes nous font part de leurs différentes expériences d'apprentissage des langues étrangères.

xviii) Extrait des entretiens : Apprenantes Che, Park et Kimji

Apprenante Che :

Je m'intéresse toujours à la prononciation. En marchant dans la rue, je note et lis des panneaux d'affichage écrits en langues étrangères comme le français ou l'anglais par exemple. Quand je rentre chez moi, je les lis à haute voix. Ensuite, j'écoute **le CD accompagné d'un manuel**. Souvent, je mets ces fichiers son sur mon mp3 pour les écouter quand je me déplace. [...], **je travaille toute seule** parce que c'est mieux quand je m'entraîne à la prononciation.

Apprenante Park :

Je vais à des instituts privés pour faire ça, par exemple à l'Alliance Française pour le français. Sinon, **j'écoute des dialogues** enregistrés **avec mon MP3** qui sont mis en ligne et regarde aussi des cours enregistrés sous forme vidéo avec mon lecteur DMB [Diffusion Multimédia Numérique en français]. **J'ai parfois travaillé le français avec mes camarades**. Mais c'était plutôt pour réviser les examens. C'est tout.

Apprenante Kimji :

Je ne suis pas encore allée à des instituts privés pour apprendre le français. En général, je suivais des cours de conversation et de rédaction assurés par la professeure native à la fac. Parfois je trouvais qu'il manquait de la pratique de l'oral. Comme Park, **j'utilise aussi le lecteur DMB pour regarder des cours d'anglais enregistrés en vidéo**. C'est assez pratique parce qu'on peut les regarder n'importe où et n'importe quand.

Les apprenantes sont habituées à travailler les langues dans un cadre non institutionnel et utilisent souvent des manuels et des supports audiovisuels ou suivent des cours dans des instituts privés. Ce mode d'apprentissage relève donc plus d'un travail individuel qui est en outre centré sur la réception que d'un apprentissage en groupe axé sur la production orale. Ceci pourrait expliquer qu'elles sont réticentes pour visiter les dossiers de leurs pairs sur Cyworld et qu'elles n'échangent pas beaucoup avec les pairs.

Dans ce contexte, le fait que les apprenantes K et B qui sont les plus impliquées et actives dans notre expérience et qui s'adressent également à une personne en dehors de leur « groupe », pourrait montrer une tentative de rompre avec les habitudes et d'entrer dans un mode d'apprentissage collaboratif. Une telle démarche n'a cependant pas pu être relevée dans les entretiens.

A part les raisons concernant l'usage, l'architecture de notre espace Cyworld pourrait également avoir eu un effet sur le comportement de nos apprenantes. En général, un espace personnel Cyworld contient plusieurs onglets. Comme nous l'avons décrit (cf. 2.3.1.3.), le fonctionnement de l'onglet 'Board' sur ce site et que nous employons dans notre expérience, se rapproche de celui d'un forum de discussion. Selon Mangenot (2004), le choix du support de communication à des fins pédagogiques et notamment les forums influencent les comportements participatifs des internautes. Cet auteur (*op.cit.* : 41) indique qu'un forum influe sur l'organisation des échanges en structurant « les interactions par l'existence [de rubriques à thèmes engendrant] des 'fils de discussion' [...] et par la possibilité de faire apparaître une intervention comme une réaction à une autre. ». Chaque intervenant peut ouvrir un nouveau thème de discussion, poster une contribution dans une rubrique existante ou laisser un commentaire. Contrairement à un forum classique, nous avons créé un dossier par apprenante sur notre 'Board' pour rendre les publications vidéo et les contributions écrites plus lisibles. Ainsi, les apprenantes doivent visiter les dossiers des autres apprenantes afin de regarder les productions vidéo de ces dernières ou de leur laisser des messages écrits ou oraux. Le choix du classement des contributions dans notre cas ne porte pas sur un thème de discussion (une tâche spécifique, par exemple) comme dans les forums classiques, mais est fonction du destinataire des messages. Si les apprenantes souhaitent communiquer sur un thème à toutes les autres, elles doivent laisser le même message dans chaque dossier, ce qui demande un certain effort. Ainsi, le classement des dossiers par apprenante pourrait présenter une contrainte ergonomique pour communiquer avec les autres de manière plus spontanée. En effet, dans les entretiens, les apprenantes mentionnent que les différents dossiers ont l'air de représenter des sphères privées juxtaposées et notamment des espaces d'apprentissage individuels.

xix) Extrait des entretiens : Apprenantes B et K

Apprenante B :

En fait, lorsque j'ai regardé les vidéos des autres, j'avais l'impression de **ne pas respecter la vie privée des autres**. Ça a l'air différent lorsque je regarde d'habitude des photos. Et donc, j'ai restreint l'accès à mes vidéos sur mon espace Cyworld.

Apprenante K :

Pour moi, en général, on laisse des commentaires après avoir vu les photos des autres sur Cyworld parce que l'ambiance n'est pas sérieuse. Je veux dire, je n'utilise pas Cyworld pour apprendre quelque chose. D'ailleurs, le contenu est assez ludique. Par contre, dans notre expérience, il s'agit d'apprendre le français. **Cela m'a gênée de faire la même chose**. Je sentais que j'allais **déranger l'apprentissage des autres si je commentais leurs vidéos**.

Les témoignages des apprenantes B et K montrent qu'elles considèrent qu'apprendre est un travail individuel, ce qui se rapproche de leurs habitudes à travailler la langue (cf. dans le chapitre 3, xviii) Extrait des entretiens : Apprenantes Che, Park et Kimji). Dans ce cas, nous estimons que les apprenantes ne s'approprient pas Cyworld comme plateforme d'apprentissage en ligne. En effet, les comportements des apprenantes sur Cyworld s'apparentent plus à leur usage habituel d'échanger des messages socioaffectifs pour entretenir le lien social. Elles pourraient donc utiliser Cyworld dans l'intention de communiquer sur un réseau social en ligne ordinaire plutôt que sur un réseau social dédié à l'apprentissage. Ceci nous amène donc à nous questionner sur l'apport réel de l'outil du réseau social Cyworld pour l'apprentissage du français dans le cadre de notre expérience.

3.2.2. Apports de l'utilisation du réseau social en ligne Cyworld pour l'apprentissage du français

Rappelons que le choix didactique de Cyworld dans notre expérience était motivé par la volonté d'offrir un lieu virtuel de rencontre entre les participantes (apprenantes coréennes, interlocutrice native et tutrice) pour qu'elles puissent communiquer avec les autres participantes autour des tâches proposées tout en pratiquant le français. Nous avons alors présumé que des liens sociaux forts s'établiraient à travers un vif échange communicatif entre les apprenantes d'une part, et avec l'interlocutrice et la tutrice d'autre part.

3.2.2.1. Apprentissage du français via Cyworld

Comme nous venons d'analyser dans la section 3.2.1., il n'y a que très peu d'échanges entre les apprenantes et certains messages écrits postés par elles ne relèvent pas de leur apprentissage mais sont plutôt de nature socioaffective (cf. Annexe 11 : messages écrits échangés entre les participantes de la deuxième expérience). Seule une apprenante (B) écrit deux messages à l'interlocutrice native, mais ses messages ne concernent pas non plus le thème de son apprentissage.

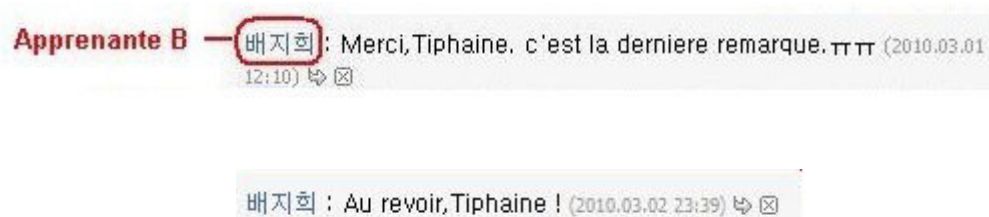


Figure 30. Extrait du message écrit par l'apprenante B

Contrairement à cela, nous observons que les apprenantes écrivent des messages à la tutrice concernant leur apprentissage. En particulier, cette sollicitation de la part de nos apprenantes est souvent liée à la prononciation d'un mot et au lexique.

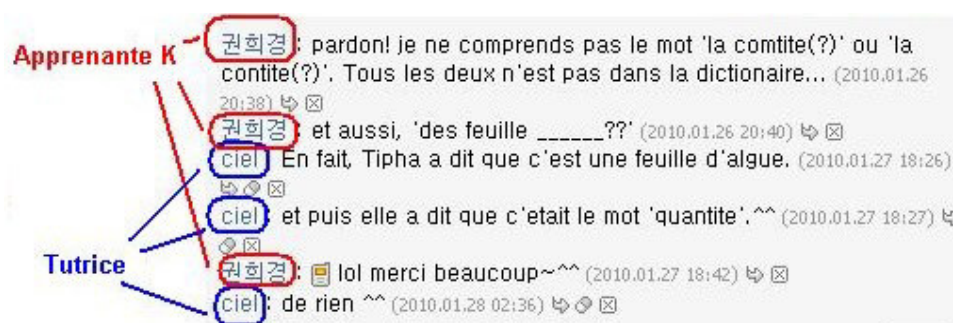


Figure 31. Extrait d'un échange de messages entre l'apprenante K et la tutrice

Cependant, le nombre de messages échangés entre les apprenantes et la tutrice n'est pas si élevé.

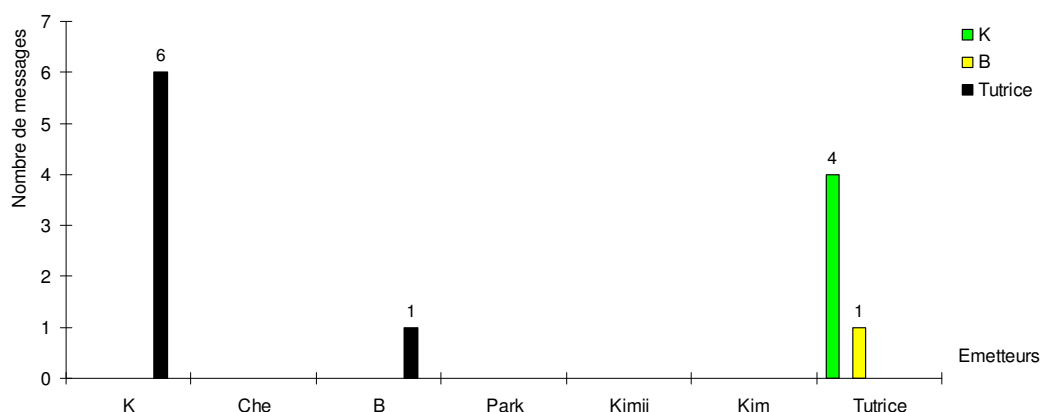


Figure 32. Flux communicatif

Comme illustré dans la figure ci-dessus, seulement sept messages sont écrits par les deux apprenantes K (N = 6 messages) et B (N= 1 message) concernant l'apprentissage du français, tandis que la tutrice écrit cinq messages à ce sujet dont quatre sont destinés à K et un à B. Les messages écrits par la tutrice sont les réponses de la sollicitation de ces deux apprenantes, comme nous le voyons dans l'extrait ci-dessus d'un échange de messages (cf. Figure 31). Au vu de ces constats, il se peut que les apprenantes préfèrent échanger avec la tutrice plutôt qu'avec leurs pairs sur leur apprentissage. Comme nous l'avons présenté dans l'Introduction générale (cf. page 6), l'enseignement/apprentissage en Corée du Sud est généralement centré sur l'enseignant qui transmet des connaissances aux apprenants. En particulier, la méthodologie active et la méthodologie audio-visuelle sont relativement souvent pratiquées dans l'enseignement du FLE en Corée (cf. 1.3.1.). Dans ce contexte, le fait que les apprenantes s'orientent vers la tutrice pour l'interroger sur des aspects linguistiques (ex. la prononciation d'un mot et la traduction d'un mot coréen en français) nous semble évident. Dans les entretiens, nous pouvons apercevoir que les apprenantes apprécient la correction de la part de la tutrice, comme par exemple dans l'extrait suivant :

xx) Extrait de l'entretien : Apprenante K

Lorsque j'ai vu vos messages, il y avait beaucoup d'expressions que je n'avais jamais apprises dans des manuels de français. Par exemple, je connais seulement l'expression, « c'est intéressant » mais vous m'avez appris une autre « c'est marrant ». Ca m'a beaucoup aidé. Je pense que **la correction était très utile et est indispensable.**

La correction de la tutrice est non seulement considérée comme « utile » mais aussi comme « indispensable » pour l'apprentissage du français. La tutrice semble être vue comme

l'experte de la langue. Néanmoins, les apprenantes ne s'adressent que très peu à elle. Étant donné que notre expérience repose sur l'apprentissage non formel, les apprenantes pourraient souhaiter profiter de leur liberté. Une autre interprétation pourrait être que le rôle de la tutrice ne leur était pas suffisamment clair. Cela justifie probablement que la possibilité d'apprendre des pairs, comme par exemple consulter les corrections des autres apprenantes, ne soit pas évoquée dans les entretiens.

Outre l'échange pédagogique entre les participantes via Cyworld, nous nous intéressons à la pratique de la langue française des apprenantes. En ce qui concerne la pratique de l'oral en français, nous pouvons observer que les apprenantes réalisent les tâches en français pour répondre à l'interlocutrice native. Néanmoins, les apprenantes semblent se contenter de réagir à la vidéo de l'interlocutrice native. En effet, elles ne prennent pas le thème de la tâche comme point de départ à un échange oral plus engagé avec l'interlocutrice native, voire avec leurs pairs. Les échanges avec leurs pairs et entre les apprenantes et la tutrice se font uniquement par écrit. En nous appuyant sur notre analyse des messages postés sur l'espace Cyworld, nous constatons un équilibre dans l'emploi des langues française et coréenne car parmi les soixante-et-un messages que les apprenantes ont écrits, trente-et-un sont écrits en français et trente en coréen. Comme évoqué plus haut, seulement huit messages sont échangés entre les apprenantes (cf. Figure 32). En analysant de près ces huit messages destinés aux autres apprenantes, nous constatons une légère préférence pour le français : cinq messages sont écrits en français, tandis que les trois autres sont écrits en coréen. Lorsque les apprenantes s'adressent à la tutrice concernant l'apprentissage, elles écrivent toujours en français et dans le cas de messages socioaffectifs, elles rédigent en coréen. Du côté de la tutrice, les messages qui renvoient à l'apprentissage sont également toujours rédigés en français. Une apprenante (B) s'adresse deux fois à l'interlocutrice native à l'écrit en français vers la fin de notre expérience. Il s'agit de messages exprimant son affection (cf. Figure 30).

En ce qui concerne la pratique du français par les apprenantes, nous pouvons constater qu'elles pratiquent assez peu le français avec les pairs. Seulement cinq messages (8 %) sont écrits en français qui, de plus, restent sans réponse. La véritable pratique du français se fait avec l'interlocutrice native à l'oral à travers une communication asynchrone autour des tâches langagières et avec la tutrice à l'écrit. L'attrait de l'interlocutrice native et de la tutrice pour les échanges en français pourrait être lié au fait que les apprenantes les

considéreraient comme des experts de la langue. Ainsi, échanger avec un locuteur natif pourrait constituer une plus-value par rapport à un échange avec un locuteur du même niveau de compétence.

Nous observons par ailleurs que l'échange oral entre les apprenantes et l'interlocutrice native se limite à la réalisation de la tâche, à l'exception de la tâche 7 [explication de règles d'un jeu] qui vers la fin de l'expérience a suscité des répliques. Cela pourrait être lié à la culture scolaire coréenne. En effet, les apprenants coréens se comportent généralement comme des récepteurs passifs face à la sollicitation de l'enseignant. Comme les vidéos de l'interlocutrice native portent souvent sur une demande envers les apprenantes, les tâches pourraient être interprétées comme un devoir à rendre.

3.2.2.2. Mutualisation

Les échanges à l'écrit ou à l'oral pour pratiquer le français, discuter de la réalisation des tâches et partager l'expérience de l'apprentissage restent assez limités dans notre groupe d'apprenantes. Comme présenté dans le chapitre théorique (cf. 1.4.5.1.), Mangenot & Dejean-Thircuir (2009) identifient quatre degrés d'interaction dans le cadre de l'apprentissage collectif en ligne. Le premier degré est « la mutualisation où chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs ». Même si nos apprenantes n'ont pas mutualisé leur apprentissage dans des échanges écrits ou oraux, nous pouvons entrevoir quelques activités relevant de la mutualisation sur Cyworld telles que s'inspirer des travaux des pairs ou comparer sa propre réalisation de tâche à celles des autres. En effet, l'analyse du nombre de visites des dossiers par les apprenantes nous permettent de déduire l'existence d'un certain degré de mutualisation. La figure suivante représente le nombre total des visites de chaque dossier des apprenantes :

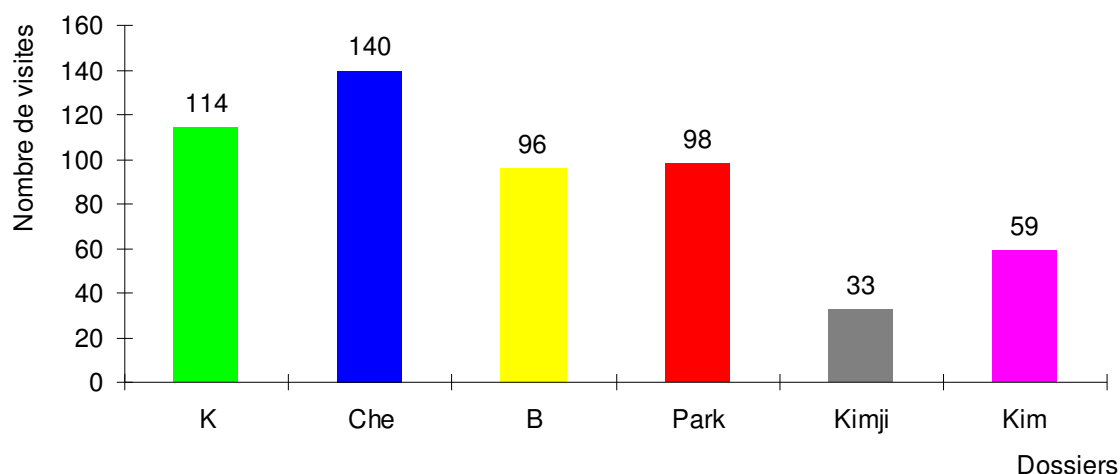


Figure 33. Nombre de visites des dossiers

Même si nous ignorons l'identité des personnes qui consultent les vidéos ou messages dans ces dossiers, le nombre élevé de visites nous indique que plusieurs personnes différentes ont accédé aux dossiers. Le fait que les apprenantes consultent les productions des autres leur fournit de l'input et serait donc susceptible de contribuer, selon le courant socioconstructiviste, à leur apprentissage. Effectivement, dans les entretiens, les apprenantes nous confirment qu'elles regardent les contributions des autres. En particulier, l'apprenante Kim nous dit qu'elle regarde les vidéos pour s'inspirer avant de faire ses propres réalisations et aussi les comparer aux réalisations des autres apprenantes.

xxi) Extrait de l'apprenante Kim

Parfois **j'ai regardé des vidéos des autres** pour savoir comment elles ont répondu. Je les ai aussi consultées **pour voir** si ma réponse était courte ou n'était pas bien **par rapport à ce qu'ont fait les autres**.

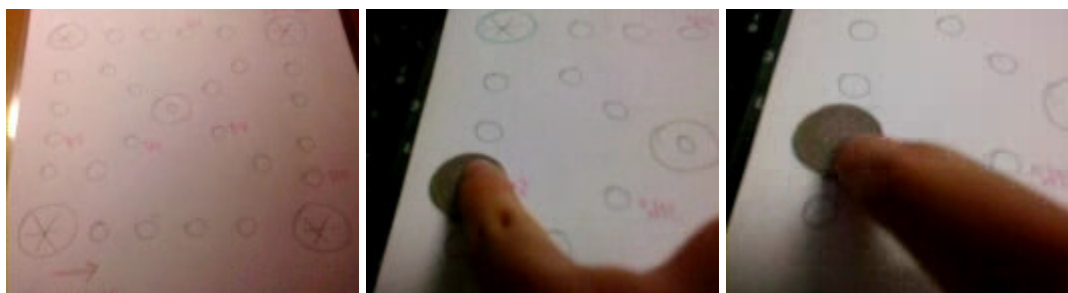
Par ailleurs, nous avons observé que pour la tâche 7 [explication de règles d'un jeu], les deux apprenantes K et Che choisissent le même jeu coréen.

Apprenante K

a) Extrait de la transcription pour la tâche 7

Salut, c'est moi, hee-kyung. Aujourd'hui, je vais vous présenter un jeu traditionnel de la Corée. Il s'appelle 'Yut-noli' en coréen. [...]

b) Capture d'écran



Apprenante Che

a) Extrait de la transcription pour la tâche 7

[...] Le soir, on joue le 'Yut-noli'. Le 'Yut-noli' est le jeu traditionnel coréen. C'est la règle de 'Yut-noli'. [...]

b) Capture d'écran



L'apprenante Che a effectué l'enregistrement vidéo pour cette tâche six jours après K. Cette apprenante nous dit dans un message qu'elle ne pouvait pas faire le jeu de son choix parce que ses amies qui devaient l'assister n'étaient pas disponibles. Dans ce même message, elle demande à la tutrice l'autorisation de combiner la tâche 7 avec la tâche 8 [Le 14 février 2010 (Saint-Valentin en France et Nouvel an en Corée)] qui portait sur le nouvel an coréen, car les Coréens font habituellement des jeux ce jour-là.

Auteur	Destinataire	Message écrit
Apprenante Che	Tutrice	Unni [c'est une appellation coréenne qui indique une grande sœur], ㅎㅎ[c'est une lettre coréenne qui se prononce 'h aspiré'. Elle est ici utilisée pour indiquer le smiley 'rire'] Est-ce que je peux faire les tâches 7 et 8 ensemble ? Par exemple, le nouvel an [Tâche 8] et la présentation

		de jeux [Tâche 7] que je fais ce jour-là ㅋㅋ Yut-no-li et Go-stop ㅋㅋ[c'est une lettre coréenne qui se prononce 'k'. Elle est ici utilisée pour indiquer le smiley 'rire']. En parlant du nouvel an, je passerai naturellement au jeu ㅋㅋ, et expliquer les règles du jeu et des stratégies ㅋㅋ. Dites-moi si ça vous va ㅋㅋ.
--	--	--

Tableau 11. Exemple d'un message posté par l'apprenante Che

Ainsi, nous pouvons supposer que les apprenantes se seraient inspirées de la réalisation des autres pour faire leurs propres vidéos.

Le fait que les apprenantes communiquent à différents degrés avec les autres participantes nous amène à nous référer à Henri & Pudelko (2006) qui définissent la notion de communauté en ligne. Selon ces auteurs (*op.cit.* : 110-111), les trois composantes principales suivantes constituent une communauté en ligne: i) l'émergence de l'intention, ii) les modalités de rassemblement de départ et iii) l'évolution temporelle des buts et des modalités de rassemblement. La première composante se rapporte au processus de prise de conscience de l'existence d'une communauté en ligne ou de la potentialité de son existence. Ceci détermine sa formalisation « en consignnant la liste des membres, en choisissant des outils de communications, en construisant un environnement offrant divers types de ressources et en adoptant des règles de fonctionnement » (*ibid.*). La deuxième composante représente le type de rassemblement en fonction des intentions et des finalités des individus, des groupes ou des organisations. Cette composante concerne « la participation des membres, qui peut être décrite en termes d'engagement, d'entraide, de partage de significations communes et d'affirmation de l'identité commune » (*ibid.*). La troisième composante repose sur l'évolution du lien social, « tributaire de l'intentionnalité qui oriente l'activité et de la conscience d'appartenance au groupe » (*ibid.*). Pour Henri & Pudelko, les trois composantes sont interdépendantes dans le processus de formation et de développement d'une communauté en ligne.

En comparant les constituants d'une communauté en ligne avec la nature et le contenu des échanges entre les participantes de notre expérience, nous pouvons constater qu'en général, l'intention communicative de nos apprenantes est bien présente dans les messages écrits et dans les discours oraux. Elles expriment des sentiments d'affection envers la tutrice et

l'interlocutrice native. La communication entre les apprenantes est également de type socioaffectif, comme le montrent les exemples suivants :

	Auteur	Destinataire	Messages écrits
Exemple.1	Apprenante (K)	Apprenante (Park)	Elles ont l'air très très intéressant ! lol après le voir, j'ai pensé quand j'étais lycéenne... lol
Exemple.2	Apprenante (Che)	Tutrice	Unni [c'est une appellation coréenne qui indique une grande sœur] ㅏ [c'est une lettre coréenne. Elle est ici utilisée pour indiquer le smiley 'pleur'] Je suis désoléeㅏ J'avais mal envoyé la vidéoㅏ J'ai renvoyé une autre vidéo. (ce message a été écrit en coréen et nous l'avons traduit en français)
Exemple.3	Apprenante (B)	Interlocutrice native	Merci [interlocutrice native], c'est la dernière remarque. ㅏㅏㅏ

Tableau 12. Exemples de messages postés par les apprenantes

En outre, les échanges avec l'interlocutrice native deviennent plus intenses vers la fin de l'expérience. Nous observons une augmentation de la durée des enregistrements vidéo tout au long de l'expérience et les apprenantes échangent davantage avec l'interlocutrice native notamment durant la tâche 7 [explication de règles d'un jeu] en envoyant une réplique à sa réponse vidéo.

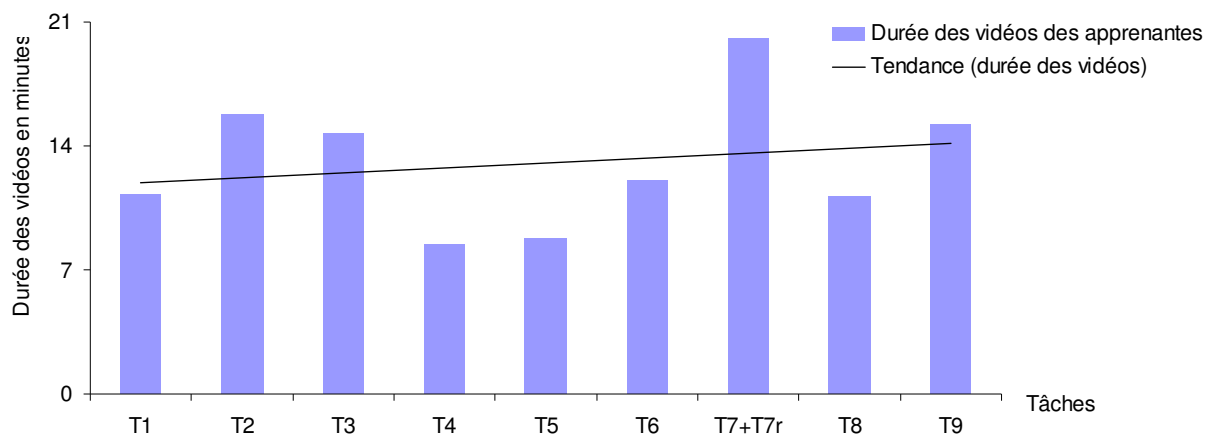


Figure 34. Durée des enregistrements vidéo des apprenantes par tâche

Les apprenantes s'engagent par ailleurs dans un échange de commentaires écrits avec la tutrice. Cet échange se rapporte principalement au contenu pédagogique (ex. corrections) et contient également de l'affection. Le fait d'utiliser l'appellation coréenne « Unni » et des smileys dans les messages indique que les apprenantes se sentent proches de la tutrice et à l'aise pour communiquer avec elle. Le nombre de messages échangés avec la tutrice reste assez stable et gravite entre cinq et sept messages tout au long de l'expérience.

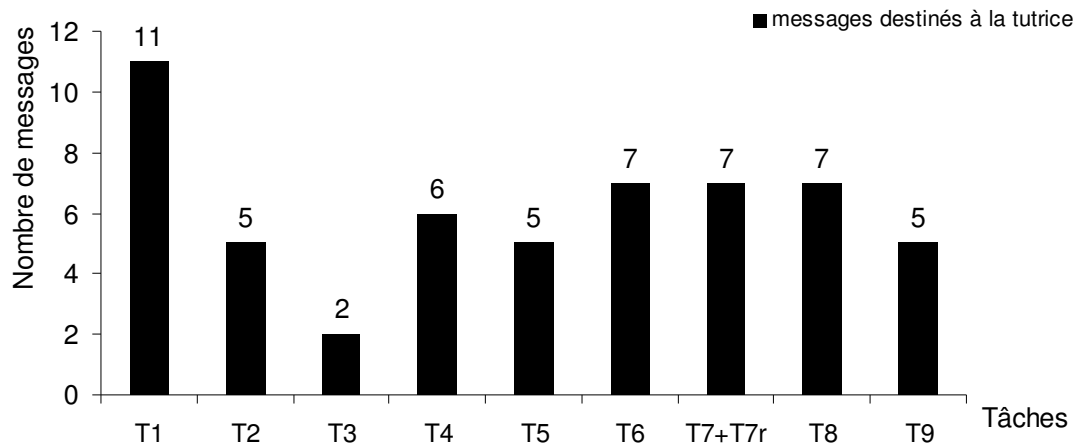


Figure 35. Nombre de messages de la part des apprenantes à destination de la tutrice par tâche

Concernant l'échange entre les apprenantes, nous remarquons que certaines (K et B) semblent prendre conscience d'une appartenance communautaire. A partir de la quatrième tâche, nous observons que les apprenantes commencent à se laisser des messages entre elles :

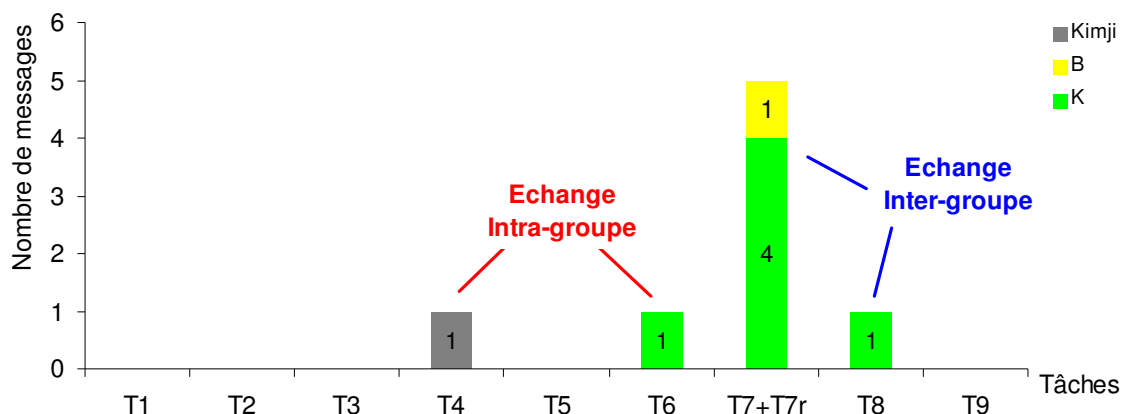


Figure 36. Echange de messages entre les apprenantes par tâche

Les deux premiers messages concernent des échanges entre les apprenantes ayant un lien socioaffectif fort (échange intra-groupes). La septième tâche engendre avec cinq messages la plus grande activité communicative et marque le début d'échanges entre les apprenantes n'ayant pas de liens socioaffectifs forts (échanges inter-groupes). Nous pouvons comprendre ces messages socioaffectifs (cf. Tableau 11) comme étant une amorce pour tisser du lien social entre l'ensemble des participantes. Comme Develotte & Mangenot (2004) l'indiquent, l'existence d'échanges affectifs est primordiale pour qu'un sentiment d'appartenance dans une communauté en ligne puisse s'établir et s'inscrire dans le temps.

Malgré des échanges avec la tutrice et l'interlocutrice native, les échanges entre les apprenantes restent limités. Nous pouvons seulement entrevoir quelques débuts de mutualisation (ex. consultation des productions des pairs) et une amorce de constitution d'une communauté en ligne (ex. échanges socioaffectifs, tentative de prise de contact avec les pairs).

Comme nous l'avons déjà évoqué, il se peut que comme les apprenantes ont l'habitude de travailler individuellement pour apprendre une langue, elles ne voient pas l'intérêt d'échanger avec les pairs pour apprendre. En effet, l'éducation en Corée cible l'excellence individuelle (cf. Introduction générale) et les apprenantes sont peu habituées à mener des activités coopératives ou collaboratives entre elles pour apprendre (cf. dans le chapitre 3, xviii) Extrait de l'entretien : Apprenante Che). Il se peut donc que cet aspect de la culture éducative freine la coopération entre les apprenantes dans notre expérience.

Parallèlement, les activités que nous avons proposées aux apprenantes (cf. 2.4.1.1.) ne demandent pas de réflexion commune sur les contributions des unes et des autres. On aurait par exemple pu imaginer de demander des productions orales sur un thème spécifique, puis une discussion entre les apprenantes et l'interlocutrice native toujours en mode asynchrone. Il en va de même pour les échanges écrits. En effet, nous n'avons pas pu observer, dans les échanges entre les apprenantes, d'indices d'une consultation des corrections des pairs dans le but d'enrichir leurs connaissances. Afin d'amener les apprenantes à réfléchir sur leur apprentissage et en discuter entre pairs, nous aurions pu intégrer des activités pédagogiques de type 'repérer les erreurs fréquentes' dans les productions des autres. Ce qui pourrait constituer un obstacle de taille à l'exécution d'une

telle tâche, c'est que, comme l'a évoqué une apprenante (K), les apprenantes avaient parfois du mal à comprendre les productions orales des pairs.

xxii) Entretien. Apprenante K

Quand j'ai regardé les vidéos des autres, **je n'arrivais pas à bien les comprendre**. Alors, j'ai pensé qu'il faudrait leur demander une transcription de leurs discours.

Comme celle-ci le propose, mettre en commun les transcriptions pourrait faire partie de pistes à explorer en vue d'améliorer à la fois les interactions et le bénéfice langagier espéré. Cependant ceci aurait eu comme conséquence de perdre une grande partie de la caractéristique orale des productions (ex. prosodie, prononciation etc.).

Nous avons déjà évoqué l'existence de deux sous-groupes caractérisés par des liens socioaffectifs entre leurs membres (cf. Figure 29). Malgré plusieurs tentatives de la part d'apprenantes se situant en dehors de ces groupes d'entamer une relation sociale, les apprenantes de l'autre groupe n'ont pas réagi. Ceci pourrait être expliqué d'une part par la durée de notre expérience. Dans les entretiens, les apprenantes évoquent que la durée de l'expérience était trop courte pour se familiariser avec la méthode et en même temps pour s'investir davantage dans une activité sociale. A titre d'exemple, l'apprenante B évoque que « petit à petit, je me suis habituée à cette méthode mais l'expérience est déjà finie au moment où je me sentais prête à tout bien travailler » (cf. dans le chapitre 3, ix) Extrait de l'entretien : Apprenante B). Le temps semble jouer un rôle important dans le développement d'une communauté en ligne, ce qui est d'ailleurs souligné par Henri & Pudelko (*ibid.*). D'autre part, la non existence d'une véritable identité de groupe d'apprenants pourrait également être due au fait que le tutorat ne prévoyait pas de soutien spécifique à l'entretien d'une dynamique de groupe. En fait, nous nous sommes focalisée sur l'entraînement de la production orale et l'expérience d'un dispositif d'apprentissage nomade. Comme la participation des apprenantes était basée sur du volontariat, nous ne souhaitons pas proposer trop de nouveautés par rapport aux habitudes de travail de nos apprenantes afin de ne pas les surcharger, voire pire, les décourager de participer.

3.3. Synthèse

Dans ce premier chapitre d'analyse, nous nous sommes demandée si le recours aux outils de téléphone mobile et au site de réseau social Cyworld incite les apprenantes à prendre la parole, à échanger entre elles sur leur apprentissage et à pratiquer davantage le français à l'écrit et à l'oral. Malgré des similitudes entre l'utilisation des outils technologiques dans le cadre de notre expérience et dans celui de la vie courante de nos apprenantes, le fait de se filmer avec le téléphone portable et de poster ensuite l'enregistrement sur Cyworld pour échanger au sein du groupe dans un contexte d'apprentissage d'une langue, a été ressenti comme assez inhabituel. En outre, certaines difficultés d'ordre ergonomique (petite taille de l'écran, maniabilité du téléphone en réalisant les tâches) et technique (limitation de la taille d'envoi de fichiers audiovisuels, qualité du son et de l'image, instabilité du réseau Internet mobile) demandaient une certaine capacité d'adaptation de la part des apprenantes. Elles ont fait preuve de souplesse et ont trouvé des solutions pour mener à bien le projet en utilisant des écouteurs pour mieux entendre ou un ordinateur en cas d'instabilité du réseau Internet mobile par exemple.

Le fait de s'enregistrer a été une nouveauté pour certaines. Cependant, cette fonctionnalité du téléphone portable permettant de reprendre les messages audiovisuels de l'interlocutrice native et aussi ses propres productions orales plusieurs fois, a servi à l'entraînement de la compréhension et de l'expression (ex. articulation, prononciation, fluidité). En effet, les apprenantes se sont non seulement rapidement adaptées à cette façon de faire, mais l'ont même trouvée bénéfique pour leur apprentissage. Ce constat semble être confirmé par l'étendue de la prise de parole des apprenantes qui reste en moyenne stable, voire augmente au fur et à mesure de notre expérience.

Concernant le mode nomade de notre dispositif d'apprentissage, le comportement des apprenantes nous permet de dire que la possibilité de travailler la langue à tout moment n'a pas été exploitée dans toute sa profondeur. Même si les moments de pause durant la journée étaient souvent des occasions de lire des messages postés sur Cyworld ou de visionner les vidéos de l'interlocutrice native, les apprenantes ont souvent préféré travailler le soir dans un lieu calme et confortable pour réaliser les activités de production orale. Selon nos apprenantes, les tâches proposées demandaient un effort de réflexion et de

préparation. Ces conditions de réalisation semblent donc s'opposer aux principes de l'apprentissage nomade se caractérisant par des activités spontanées, de courte durée et par petits morceaux (cf. 1.4.2.1.).

Au vu des témoignages et des résultats de participation des apprenantes, nous pouvons tout de même dire que l'utilisation du téléphone portable dans le cadre de notre expérience a été utile, utilisable et acceptable, selon Tricot et al. (2003), pour inciter les apprenants à prendre la parole et à s'entraîner à l'oral.

Par contre, le choix d'utiliser un réseau social en ligne ne semble pas avoir beaucoup influé sur la pratique et l'apprentissage du français. Les apprenantes postent des vidéos pour communiquer avec l'interlocutrice native et laissent des messages écrits qui sont principalement destinés à la tutrice. Les quelques rares messages adressés aux autres apprenantes sont de nature socioaffective et restent sans réponse. Plusieurs facteurs peuvent être mis en avant pour expliquer ces observations.

Premièrement, les apprenantes nous ont fait part de leur habitude d'apprendre souvent toutes seules. Deuxièmement, elles n'ont pas pu établir de liens suffisamment forts avec les autres apprenantes et n'ont pas osé échanger avec celles qu'elles connaissaient moins. Il se peut que l'existence d'appartenance à deux sous-groupes influe sur ce comportement. Troisièmement, la structure du 'forum de stockage de fichier et d'échange de message' que nous avons créée sur le site Cyworld, pourrait avoir joué un rôle dans l'orientation des échanges. En effet, nous avons attribué des dossiers pour les vidéos de chaque apprenante afin de permettre une plus grande lisibilité des différentes contributions. Or, cela semble avoir dispersé les apprenantes et freiné un véritable échange autour des productions et corrections mises en commun. Quatrièmement, il paraît que les apprenantes n'ont pas utilisé Cyworld comme une plateforme d'apprentissage, mais s'en sont servies comme elles le faisaient habituellement. En tant qu'outil de communication, Cyworld est généralement utilisé pour échanger des messages courts ou des commentaires ayant souvent une valeur affective.

Comme l'a expliqué une des apprenantes, il nous semble qu'il aurait fallu plus de temps pour qu'elles s'approprient pleinement le dispositif. Sinon, des activités spécifiques pour entretenir la dynamique de groupe auraient peut-être pu influencer sur le comportement des

apprenantes en vue d'un échange plus vif entre elles. Les tâches proposées visaient plus particulièrement la production orale et la communication asynchrone avec une interlocutrice native sans pour autant mettre l'accent sur une activité d'apprentissage collaborative. Même si au moins deux apprenantes semblent s'être particulièrement appropriées notre dispositif nomade comme prévu en utilisant très souvent le téléphone portable et à tout moment de la journée pour poster des messages, en pratiquant le français avec les pairs à l'écrit, en échangeant au maximum avec l'interlocutrice native à l'oral et en sollicitant la tutrice pour des questions d'utilisation de la langue, nous en arrivons à la conclusion qu'un espace de stockage de type 'dropbox' aurait probablement suffi.

Chapitre 4. Tâches communicatives réalisées en vidéo au service de la pratique de l'oral

Introduction

Selon les résultats d'une enquête menée par Han (2000), les jeunes Coréens qui ont grandi avec Internet chercheraient le côté pratique et l'utilité au quotidien lorsqu'ils apprennent une langue étrangère. Comme nous l'avons évoqué dans l'Introduction générale (cf. page 6), les apprenants coréens de FLE sont confrontés à un manque de pratique orale. Même si l'approche communicative actuellement très répandue met en avant la compétence communicative, l'évaluation est focalisée sur des tests de type QCM. Ainsi, la pratique de l'oral dans la salle de classe s'articule généralement autour de la réception et de la mémorisation. Afin de proposer aux apprenants coréens une approche plus pragmatique de l'apprentissage de la langue, il nous semble important de tenir compte du contexte culturel d'un côté, et de mieux valoriser l'oral de l'autre. Nous avons donc formulé notre deuxième question de recherche :

Q2. Quelles activités langagières encouragent les apprenants à prendre la parole ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyée sur l'approche par tâche. En effet, afin de familiariser les apprenants avec la façon dont une langue est utilisée dans une situation réelle, les didacticiens s'appuient depuis les années quatre-vingt sur l'approche par tâche (cf. 1.2.6.). Selon Ellis (2003), il est souhaitable que la tâche présente une authenticité situationnelle et/ou interactionnelle car celle-ci est au service de la communication. L'approche par tâche permet de mettre les apprenants dans une situation avec un réel intérêt, des interlocuteurs réels et un résultat réellement tangible.

En outre, l'approche par tâche a l'avantage de pouvoir être intégrée dans des environnements pédagogiques divers, qu'ils soient formels ou non-formels. En effet, la diffusion massive d'Internet depuis les années 2000 a permis aux enseignants de langues de disposer de ressources non seulement pédagogiques, mais aussi authentiques pour concevoir leur cours en présentiel. Des plateformes d'apprentissage (Dokeos, Moodle, Claroline) en ligne encouragent la formation à distance et suscitent le développement de nombreux projets pédagogiques. Désormais l'évolution vers le web 2.0 (aussi appelé web social) diversifie les possibilités d'échange entre internautes et a fait émerger de nouvelles pratiques pédagogiques (Wiki, Livemocha, Busuu) pour favoriser l'apprentissage

collaboratif. Dans cette perspective, les TIC sont davantage utilisées dans la conception de tâches afin de favoriser l'utilisation pragmatique de la langue. Selon Mangenot & Soubrié (2010 : 5), le recours aux TIC permet d'« envisager différents scénarios de communication (Mangenot & Louveau, 2006 ; Mangenot, 2008), à savoir différentes manières de faire interagir (ou parfois ne pas faire interagir) les apprenants entre eux, en face-à-face ou à distance, en synchronie ou asynchronie, en dyades, en groupes restreints ou en grand groupe, par oral ou par écrit, etc. ».

Compte tenu de cette évolution, nous avons conçu des tâches reposant sur un échange communicatif avec un vrai locuteur natif (cf. 2.4.1.5). De plus, nous avons abordé des thèmes qui touchent la vie personnelle des apprenants, car nous estimons que plus on est familier avec un sujet, plus on est à l'aise pour en parler (cf. 2.4.1.1.). Enfin, afin de permettre aux apprenants de prendre le temps pour réaliser les tâches, nous avons choisi un mode de communication en asynchronie soutenu par le téléphone portable et l'Internet (cf. 2.2.2.). Ainsi, les hypothèses que nous avons émises sont les suivantes :

H2. Une tâche langagière bien conçue permet d'entraîner les apprenants à une prise de parole. Par ailleurs, la réalisation de tâches crée une situation sécurisante et leur réalisation hors ligne permet aux apprenants de travailler la langue à leur rythme.

H2-1. Les thèmes de tâches concernant la vie courante peuvent décomplexer la prise de parole.

H2-2. Le fait d'échanger à l'oral avec un interlocuteur natif permet aux apprenants de donner l'occasion de pratiquer la langue et inciter davantage la prise de parole.

Nous nous intéressons donc non seulement au lien entre la tâche et la production orale, mais également aux stratégies que nos six apprenantes mettent en œuvre compte tenu de cette condition nouvelle qui est la communication en temps différé dans leur réalisation des tâches.

Dans ce chapitre d'analyse, nous étudions d'abord si une préférence pour un thème de tâche entraîne une variation dans l'étendue de la prise de parole (4.1.). Ensuite, nous nous intéressons aux caractéristiques du discours dans l'échange communicatif avec l'interlocutrice native qui a lieu en temps différé, ceci avec l'objectif de cerner de quelle

manière dont cet échange influe sur la prise de parole (4.2.). Puis, nous abordons les difficultés que les apprenantes ont rencontrées lors de cet échange communicatif en mode asynchrone (4.3.). Enfin, nous présentons la synthèse de ce chapitre en tentant de répondre à notre deuxième question de recherche et de vérifier notre hypothèse.

4.1. Thèmes des tâches

Les tâches que nous avons conçues pour notre deuxième expérience visent à échanger avec une interlocutrice native vivant en France autour de thèmes de discussion qui touchent la vie quotidienne et qui sont axés sur des sujets du domaine privé (cf. 2.4.1.1.). Nous avons supposé que des thèmes qui intéressent les apprenantes leur donneraient envie de prendre la parole. En outre, l'intérêt personnel pour les thèmes pourrait jouer en faveur d'une meilleure implication des apprenantes dans la réalisation de tâches. De ce point de vue, nous nous attachons à étudier l'impact des thèmes sur la prise de parole des apprenantes. Pour ce faire, une analyse du nombre de mots par tâche nous permettra d'identifier un lien entre le thème et la prise de parole.

Le tableau suivant montre un classement ordinal des thèmes en fonction du nombre de mots que chaque apprenante a produits lors de chaque tâche.

	K		Che		B		Park		Kimji		Kim	
Rang	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots
1	T7+T7r	615	T7+T7r	361	T9	423	T2	260	T2	125	T2	249
2	T9	332	T2	335	T7+T7r	327	T9	251	T5	114	T1	174
3	T6	295	T3	275	T6	247	T8	240	T3	101		
4	T2	268	T8	271	T1	234	T5	234				
5	T3	201	T6	260	T4	221	T1	208				
6	T8	185	T5	253	T8	220	T3	196				
7	T5	183	T1	205	T3	199	T6	141	T4	87		
8	T4	166	T4	191	T2	142	T7+T7r	90	T6	83		
9	T1	106	T9	188	T5	29	T4	66	T1	60	T3	132

Tableau 13. Ordre de thèmes en fonction du nombre de mots par tâche

Nous remarquons une variation du nombre de mots énoncés par tâche d'une apprenante à l'autre. Cependant, nous observons que les thèmes 'shopping en ligne (T2)', 'explication de règles d'un jeu (T7+T7r)' et 'description d'une histoire de film (T9)' apparaissent le plus souvent en première et deuxième position. Il est à noter que les deux thèmes 'shopping (T2)' et 'jeu (T7+T7r)' figurent respectivement trois fois (T2) et deux fois (T7+T7r) au premier rang, alors que le thème 'film (T9)' n'y apparaît qu'une fois contre deux fois au deuxième rang. Les thèmes figurant le plus souvent aux deux derniers rangs sont le 'petit déjeuner (T4)' avec quatre apparitions et la 'présentation de soi (T1)' avec deux apparitions.

En comparant ces résultats chiffrés avec les témoignages des apprenantes, nous constatons que les deux thèmes 'shopping (T2)' et 'film (T9)' sont effectivement préférés par nos apprenantes. Néanmoins, il nous faut souligner la contradiction qui existe au sujet des thèmes 'petit déjeuner (T4)' et 'jeu (T7+T7r)'. En effet, dans les entretiens, les apprenantes évoquent que non seulement les Tâches 2 et 3 [soin de la peau et façon de se maquiller] mais aussi les Tâches 4 et 9 figurent parmi leurs thèmes favoris. Elles affirment que non seulement les Tâches T2 [soin de la peau] et T3 [façon de se maquiller] figurent parmi leurs thèmes favoris, mais aussi les Tâches 4 et 9, ce que nous ne vérifions pas lors de l'analyse des résultats. Les motifs de préférence qu'elles avancent sont la familiarité (T4), la passion pour le sujet (T2, T3) ou encore l'envie de communiquer sur le sujet (T9).

i) Extrait des entretiens : Apprenantes B, K, Che, Kimji et Kim

Apprenante B :

J'aimais bien les deux thèmes sur la présentation des plats [T4] et du film [T9]. En fait, **il y a beaucoup de plats à présenter et aussi beaucoup de choses à montrer. C'était facile à parler sur ça.** Et pour la présentation d'un film, **j'ai fait beaucoup d'efforts** pour faire cette vidéo. **J'étais très satisfaite quand j'ai terminé ça.**

Apprenante K :

Pour moi, parler du petit déjeuner [T4] et du film [T9], c'était intéressant. En fait, pour le film, **je voulais de toute façon demander à [interlocutrice native] de me conseiller un bon film français.** Et **comme par hasard, c'était le sujet de la dernière tâche.** Alors, c'était très **intéressant** de faire cette vidéo.

Apprenante Che :

Ce qui m'a plu, c'était d'expliquer le jeu [T7]. J'ai fait ça en même temps que parler du Nouvel An [T8]. **Ça m'a permis de parler avec [interlocutrice native] de ma culture.**

Apprenante Kim :

J'ai bien aimé la tâche qui me demandait de choisir des vêtements en ligne [T2], parce que c'était le sujet auquel je m'intéresse d'habitude. Je pense que j'ai fait beaucoup attention de choisir ça pour [l'interlocutrice native].

Apprenante Kimji :

Pour moi, **la troisième tâche [soin de la peau et façon de se maquiller] était difficile à cause d'un manque de lexique.** Par exemple, je sais comment décrire une couleur et expliquer l'effet d'un produit de beauté en coréen mais ce genre d'expression en français n'est pas introduit dans le dictionnaire. C'était assez difficile de trouver des mots qui convenaient à mes idées. **Cependant, j'ai bien aimé cette tâche [T3] parce que je m'intéresse en général aux produits de beauté.** C'était une occasion de m'exprimer en français.

Contrairement à cela, l'apprenante Park nous dit qu'elle a aimé toutes les tâches car elle pouvait rencontrer ses amies pour les réaliser. Ce pourrait être par conséquent la dimension socioaffective qui a primé dans son cas.

ii) Extrait de l'entretien : Apprenante Park

J'aime tous les thèmes. C'était très intéressant pour moi. Surtout, **c'était marrant quand j'ai fait les vidéos avec [Amie 1] et [Amie 2]**

Or, le fait d'avoir réalisé les tâches avec ses amies influence négativement le nombre de mots que cette apprenante a utilisé par tâche, car ses amies prennent également la parole sans que ces paroles-ci soient comptabilisées dans notre comptage. Par ailleurs, nous observons dans la réalisation de la Tâche 4 que l'apprenante Park change de sujet de conversation au motif qu'elle ne prend pas de petit-déjeuner comme elle ne mange pas de petit déjeuner.

Salut [interlocutrice native], ça va ?

Eh, je suis désolée mais **je voudrais changer le sujet parce que je ne prends pas le petit déjeuner**. Donc, je vais parler des choses que j'aime bien manger avec mes amies.

1) Extrait du discours de l'apprenante Park pour la Tâche 4

Il se peut que cette raison explique le fait que l'apprenante Park parle moins dans la T4 qu'elle ne le fait à l'occasion des huit autres tâches.

En ce qui concerne les thèmes moins intéressants, deux apprenantes évoquent le thème 'jeu (T7+T7r)', car elles y trouvent des difficultés liées à la mise en scène ou à un manque de lexique.

iii) Extrait des entretiens : Apprenantes B et K

Apprenante B :

Je n'ai pas du tout aimé la septième tâche [explication de règles d'un jeu] parce que **d'habitude je ne fais pas de jeux avec mes amies**. Mais pour faire cette vidéo, j'avais besoin de quelqu'un. Du coup, **je n'avais aucune idée de comment je pouvais m'y prendre**. Finalement, j'ai choisi un jeu traditionnel mais c'était difficile quand même. Comme **c'était un jeu coréen que [interlocutrice native] ne connaissait pas, c'était très difficile d'expliquer ça et de faire comprendre les règles à [interlocutrice native]**.

Apprenante K :

La septième tâche sur le jeu 'Yut-no-li' [nom d'un jeu coréen], c'était difficile pour moi. En fait, on connaît bien ce jeu mais **pour l'expliquer à quelqu'un qui ne le connaît pas du tout, ce n'était pas facile**. Pour moi, ce thème était vraiment difficile.

L'apprenante Che évoque un sentiment équivoque quant au thème de la Tâche 7. Pour elle, cette tâche était à la fois intéressante (cf. dans le chapitre 4, i) Extrait des entretiens : Apprenantes B, K, Che, Kimji et Kim) et difficile à réaliser car elle voulait montrer un jeu avec ses amies qui étaient cependant indisponibles. Finalement, elle a dû changer de jeu.

iv) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

Au début, je voulais faire la tâche sur le jeu avec des amis mais ceux qui savaient parler français n'étaient finalement pas disponibles le jour prévu. **Même si j'ai essayé de réunir des gens**

plusieurs fois, finalement, j'ai fait la tâche sur un autre jeu. Pour moi, le plus difficile c'était de faire la vidéo de la septième tâche.

Ainsi, bien que les trois apprenantes K, Che et B se prononcent le plus en faveur des T7+T7r, elles nous disent ne pas préférer le thème 'jeu'.

En outre, nous constatons dans les entretiens que les apprenantes restent indifférentes concernant les thèmes de Tâches 1 (présentation de soi), 5 (régime alimentaire) et 6 (attitudes dans les transports en commun). Comme le premier thème de tâche 'présentation de soi (T1)' est souvent abordé dans chaque cours de conversation, il se peut que les apprenantes le trouvent trop banal. La Tâche 1 apparaît deux fois en dernière position par rapport au nombre de mots utilisés. Concernant le régime alimentaire (T5), il nous semble que ce thème touche un tabou social et cause la gêne, comme c'est le cas pour l'apprenante Park qui cache son visage dans sa vidéo (cf. Annexe 12 : réalisation des tâches des apprenantes de la deuxième expérience).



Paraverbal	(débit moyen.....)
	↓ ↑ ↓ ↑
Verbal	j'ai la honte de le lui dire + comme tu vois: je suis plus ronde + donc: c'est moi + qui dois être en régime parfois
Non verbal	(●)
Contexte visuel	(L'apprenante cache son visage sous un papier qui a un dessin de pizza. Elle est assise sur un canapé. Devant elle, il y a un verre de jus de fruit posé sur la table. On entend une musique de fond et sa voix est relativement faible)

2) Extrait du discours pour la Tâche 5 de l'apprenante Park

En effet, comme elle l'explique dans son discours, cette apprenante se sent gênée pour donner des conseils à l'interlocutrice native parce qu'elle craint ne pas être crédible en matière de régime.

Enfin, le sujet sur le comportement dans les transports en commun (T6) fait appel à une réflexion sur le rôle des apprenantes en tant que citoyennes. Ce thème pourrait être vu comme trop formel.

Les témoignages des apprenantes nous montrent des opinions divergentes quant à la préférence concernant la préférence des thèmes (cf. dans le chapitre 4, i) Extrait des entretiens : Apprenantes B, K, Che, Kimji et Kim). Ce constat est d'ailleurs conforme aux résultats du nombre de mots par tâche qui révèle une disparité individuelle. Les thèmes sont assez personnels et pourraient donc ne pas concerner tout le monde. Par contre, lorsque nous comparons les témoignages un à un avec les résultats chiffrés décrit ci-dessus, la relation supposée positive entre le nombre de mots et la préférence de thèmes semble être partiellement prouvée pour les apprenantes B (thème 'film' pour T9), Che (thème 'jeu' pour T7+T7r) et Kim (thème 'shopping en ligne' pour T2). Cependant, elle ne l'est pas pour les autres apprenantes. Même si le nombre de mots utilisés par tâche nous permet d'entrevoir pour quel thème de tâche les apprenantes parlent le plus, il nous paraît tout de même difficile de confirmer une corrélation entre la préférence de thèmes et leur prise de parole.

Un autre aspect qui pourrait influencer sur la prise de parole est sans doute le degré de difficulté de la tâche. En effet, pour certaines tâches, nous avons demandé aux apprenantes d'émettre une opinion ainsi que de prendre une décision (T2, T5, T6). Pour d'autres, elles devaient simplement échanger des informations avec l'interlocutrice native (T1, T3, T4, T7, T8, T9). Cependant, une analyse du nombre de mots par tâche ne permet pas d'identifier de variations en fonction du degré de difficulté. Les apprenantes B et K semblent prendre davantage la parole au fur et à mesure que notre expérience avance (cf. chapitre 3). Le nombre de mots par tâche chez les autres apprenantes reste assez stable (cf. chapitre 3). Néanmoins, dans les entretiens, les apprenantes disent que certaines tâches leur demandent plus d'efforts que d'autres et qu'elles prennent plus de temps à les préparer.

v) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

Au début, j'ai commencé à enregistrer la vidéo **sans préparation**. C'était le cas pour la présentation [T1], par exemple, parce qu'on le fait souvent au cours de français. C'était assez facile. Mais **petit à petit, les sujets sont devenus plus compliqués**. A partir de la tâche sur le régime [T5], pour moi, **je devais beaucoup réfléchir comment répondre aux questions posées**.

4.2. Stratégies de réalisation des tâches

Dans la deuxième expérience, nous avons introduit une interlocutrice native qui est une personne réelle de langue maternelle française. Ce choix est motivé par la volonté de permettre aux apprenantes de pratiquer davantage le français en communiquant à l'oral avec une interlocutrice native. A cet égard, dans la conception des tâches, nous nous sommes appuyée sur les trois types d'écart (échange d'information, échange d'opinion et prise de décision) définis par Prabhu (1987, cité par Ellis, 2003 : 213-214) pour promouvoir ces échanges communicatifs. Dans les vidéos envoyées par l'interlocutrice native, celle-ci propose un sujet de discussion aux apprenantes. Nous avons supposé que le fait de devoir réagir à l'interlocutrice native en comblant des écarts d'information ou d'opinion, par exemple, inciterait les apprenantes à prendre davantage la parole. Ainsi, nous nous intéressons dans cette section à la manière dont la présence de l'interlocutrice native influe sur la prise de parole et à la façon dont les apprenantes réalisent les tâches. En particulier, comme l'échange communicatif par enregistrement vidéo a eu lieu en temps différé et que les apprenantes parlaient donc seules face à la caméra, nous étudierons de près comment les apprenantes s'y prennent, au plan vidéographique notamment, pour réaliser les tâches.

4.2.1. Nature de l'échange communicatif en temps différé avec l'interlocutrice native

A partir de l'observation des échanges vidéo entre les apprenantes et l'interlocutrice native, nous repérons que les échanges communicatifs sont généralement structurés en trois étapes :

Étape 1. Question posée par l'interlocutrice native (initiative) → Étape 2. Production orale des apprenantes (réaction) → Étape 3. Réponse de l'interlocutrice native (réplique)

Ce schéma correspond au type d'interactivité en ligne d'Henri (1992) qui comprend trois phases : i) un message de A à B, ii) une réponse de B et iii) une réplique de A (cf. 1.4.3.2.). Par ailleurs, nous remarquons que la poursuite des échanges semble dépendre de la nature

de la réplique de l'interlocutrice native. Dans la plupart des cas, l'interlocutrice native reprend les propos des apprenantes et ne pose pas de questions supplémentaires.

Salut [Apprenante K] c'est [Interlocutrice native]. **Je te remercie pour les informations météo de ton pays en Corée.** Ici à Grenoble en France, il fait aussi très froid en ce moment et il neige beaucoup. [...] Même si le cardigan est très joli, je pense que je ne porterais pas ça. Parce que j'aime bien les animaux et je ne veux pas porter des poils d'animaux sur moi. **Voilà et je te remercie pour toutes ces propositions et à bientôt, salut.**

3) Réponse vidéo de l'interlocutrice native qui s'adresse à l'apprenante K pour la Tâche 2 [shopping en ligne]

Suite à une telle réplique de l'interlocutrice native, les apprenantes ne continuent pas d'échanger avec elle et l'échange communicatif se termine avec l'étape 3. Par contre, pour la Tâche 7 [explication des règles d'un jeu], nous observons que l'interlocutrice native réclame des précisions aux apprenantes car elle rencontre des difficultés de compréhension. Ainsi, les apprenantes répondent de nouveau à l'interlocutrice native. A titre d'exemple, l'apprenante K explique la règle d'un jeu coréen à l'interlocutrice native en montrant une image. L'interlocutrice exprime qu'elle n'a pas compris cette règle du jeu et pose une question à cette apprenante. Suite à la nouvelle question de l'interlocutrice native, K lui répond en montrant une autre image. L'interlocutrice native énonce par la suite qu'elle a bien compris ce jeu coréen, et sur ces entrefaites, la discussion s'achève.

Ordre d'échanges communicatifs	Contenu du discours
1. Question de l'interlocutrice native	Salut, voilà ce soir on est chez [les amis de l'interlocutrice native] qui nous ont invités. Donc voici les copains. [...] Et donc on vient de finir de manger et on a envie de jouer un petit jeu. [...] Et vous vous jouez à quoi en Corée ?
2. Production de l'apprenante K	[...] Il s'appelle Do et la pièce de monnaie doit avancer une fois. Et puis cela fait comme ça. Il s'appelle Ge. Et la pièce de monnaie doit avancer deux fois. [...]
3. Sollicitation de l'interlocutrice native	Salut [Apprenante K] merci bien pour ta vidéo et merci aussi de m'avoir présenté un jeu traditionnel coréen, je trouvais ça vraiment intéressant. [...] Je n'ai pas vraiment compris comment le joueur nous on doit avancer sur la feuille. Donc j'attends plus d'explications de ta part. Merci bien et à bientôt salut.

4. Réaction de l'apprenante K	Salut [Interlocutrice native]. [...] je vais vous expliquer la règle de jeu. [...] Je pense que vous il sera un peu difficile pour vous mais bon courage [...]
5. Réplique de l'interlocutrice native	Salut [Apprenante K] je te remercie pour l'explication en plus que tu me donne sur les règles du jeu. Je pense que maintenant, j'ai mieux compris il va quand même falloir que j'essaie en pratique avec mes amis. [...] A bientôt merci.

Tableau 14. Échange communicatif de la Tâche 7 entre l'apprenante K et l'interlocutrice native

Les apprenantes semblent donc toujours se contenter de réagir à la sollicitation de la part de l'interlocutrice native. Il nous paraît que leurs comportements s'apparentent à ceux des apprenants qui se trouvent devant leur enseignant dans une salle de classe. Selon Bange (1992 : 70-72), l'apprenant se comporte généralement de différentes manières lorsque l'enseignant prend l'initiative : soit l'apprenant ne répond pas, soit il répond incorrectement, soit il donne la bonne réponse. Une telle réaction donne lieu à une évaluation de la part de l'enseignant et influence la poursuite de la communication, c'est-à-dire que l'enseignant dirige le déroulement de l'échange communicatif jusqu'à ce qu'il obtienne la réplique attendue par son initiative de départ. L'évaluation de l'enseignant joue un rôle essentiel dans cette communication. Dans notre expérience, la réponse de l'interlocutrice native semble donc donner aux apprenantes une impression d'évaluation de sa part. Ainsi, nous constatons que l'interlocutrice native donne parfois une correction linguistique aux apprenantes lorsqu'elles ont mal utilisé des expressions ou des mots en français.

[...] Et puis j'ai vu aussi que tu utilisais un produit pour te démaquiller le soir donc **nous, en France, on appelle ça le lait démaquillant ou la lotion démaquillante.** [...]

4) Extrait de la réponse de l'interlocutrice native pour la Tâche 3 [soin de la peau et façon de se maquiller]

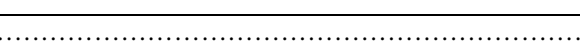
Outre la forme de l'enchaînement des échanges vidéo entre les apprenantes et l'interlocutrice native, nous constatons que dans les échanges, les interlocutrices (les apprenantes et l'interlocutrice native) se réfèrent réciproquement aux discours des autres et parfois reprennent explicitement des mots ou des expressions. A titre d'exemple, dans la vidéo de la Tâche 5 qui concerne le régime alimentaire, l'interlocutrice native demande aux apprenantes des conseils pour perdre du poids. L'apprenante Kimji exprime la même

inquiétude que l'interlocutrice native a évoquée et lui donne des conseils (cf. Annexe 12 : réalisation des tâches des apprenantes de la deuxième expérience). Suite à cette production orale de Kimji, l'interlocutrice répond à cette apprenante en reprenant ses conseils de cette apprenante.

Ordre	Contenu du discours
1. Question de l'interlocutrice native	Salut tout le monde. Bon ben. En ce moment c'est les soldes comme vous le savez et j'ai essayé plusieurs vêtements mais ça ne me va pas je ne rentre pas dans les vêtements . Alors bon ben je suis allée à la pharmacie et je vais essayer de euh je vais tester les soupes minceurs [...] Ben si vous, vous avez des conseils que vous pouvez me donner qu'est-ce que vous faites, est-ce que vous faites du sport ou est-ce que vous mangez différemment. Voilà ben j'aimerais bien avoir vos conseils .
2. Production de l'apprenante Kimji	Je me suis étonné en écoutant votre souci parce que j'ai le même souci . [...] Je vous conseille de faire du yoga . Yoga est très intéressant et utile pour votre santé. En deuxième conseil, il ne faut pas manger le plat à base de blé et le plat frit . [...]
3. Réponse de l'interlocutrice native	[...] j'ai fait du yoga il y a deux ans pendant deux ans et je n'ai pas trouvé que ça a aidé à maigrir [...] Et maintenant ton deuxième conseil, je suis d'accord avec toi. Manger des aliments précuit dans de l'huile, c'est vraiment pas bon parce que c'est trop gras et après on peut avoir des problèmes de cœur et tu prends du poids énormément. [...]

Tableau 15. Trace d'une reprise dans l'échange communicative de la Tâche 5 entre l'apprenante Kimji et l'interlocutrice native

Selon Berger (2008 : 47), dont les travaux portent sur les processus acquisitionnels dans l'interaction en langue maternelle et étrangère, la reprise est « un phénomène courant dans les conversations ordinaires » entre locuteurs natifs. Elle est aussi répandue dans une situation de communication exolingue dans laquelle un locuteur natif communique avec un locuteur non-natif pour assurer la cohérence d'un discours à un autre et faire avancer le discours (*op.cit.* : 57). Dans notre cas, le fait que les apprenantes échangent des enregistrements vidéo avec l'interlocutrice native dans le but de discuter sur un thème donné relève d'une communication exolingue (Porquier, 1984 ; 1994). Leurs communications orales ont lieu en temps différé à travers ces échanges d'enregistrements vidéo, ce qui est une situation de communication artificielle, à l'exception du cas où on laisse des messages sur un répondeur vocal. Néanmoins, comme les interlocutrices



5) Extrait de la vidéo de l'apprenante B pour la réalisation de la Tâche 3 [soin de la peau et façon de se maquiller]



Verbal	[...] et puis oui une petite remarque au niveau du vocabulaire [...] on dit que le petit tube [l'interlocutrice native illustre ceci en formant un tube avec deux doigts] c'est un rouge à lèvres mais la couleur rouge ce n'est pas toujours rouge [...]
---------------	--

6) Extrait de la vidéo du discours de réponse de l'interlocutrice native

Étant donné qu'il existe une inégalité de compétences langagières entre les apprenantes et l'interlocutrice native, nous pouvons supposer que les apprenantes s'attendent à une aide de la part de l'interlocutrice native qui à son tour l'offre aux apprenantes (cf. Annexe 13a : transcription linéaire des productions orales des apprenantes de la deuxième expérience ; Annexe 13b : transcription linéaire des réponses de l'interlocutrice native). Cambra Giné (2003 : 84-85) indique que « [...] si, en plus de la volonté de communiquer malgré les difficultés, l'alloglotte compte sur l'aide du natif pour apprendre et le natif lui offre cette aide, il y a un contrat didactique temporaire. Le natif a dans une certaine mesure la responsabilité de la compréhension et l'expression de l'alloglotte [...], mais il n'exerce cette tutelle que pour assurer la communication ». Ainsi, il nous semble que la régulation de cet échange communicatif étant assez asymétrique désigne un « contrat didactique » (cf. 1.4.3.1.). Cette interprétation semble être confirmée par le ressenti de l'interlocutrice native. En effet, dans l'entretien, elle indique qu'elle devait veiller à ce qu'elle soit comprise par les apprenantes.

vi) Extrait de l'entretien : l'interlocutrice native

J'ai vraiment fait très attention à avoir un bon français, comme on dit, à bien articuler, à avoir un rythme de paroles plutôt lent pour être compris par les élèves.

En outre, nous constatons que les apprenantes utilisent des marqueurs d'énonciation et des formules de politesse. Dans leurs discours filmés, toutes les apprenantes s'adressent systématiquement à l'interlocutrice native à l'exception d'une apprenante (B) qui s'adresse seulement une fois à la tutrice. En fait, cette apprenante a envoyé un premier

enregistrement vidéo pour la Tâche 1 (présentation) sans vraiment répondre à la question posée. Puis, la tutrice lui a laissé un message en lui demandant de bien vouloir compléter la tâche. Suite à cette sollicitation, l'apprenante B a de nouveau posté une vidéo. Dans cette dernière vidéo, elle parle ainsi de l'interlocutrice native à la troisième personne.

Bonjour. D'abord je **vous** [tutrice] excuse de ne pas répondre le plus tôt. Je crois que **elle** [interlocutrice native] a vingt-cinq ans ou vingt-huit ans à peu près. [...]

7) Extrait du discours de l'apprenante B pour la Tâche 1

En ce qui concerne les formules de politesse, nous notons que les apprenantes débutent leurs discours avec 'bonjour' et 'salut' et les clôturent par 'au revoir', 'à bientôt' ou 'merci'. Ces formules de politesse accompagnent souvent le geste 'saluer de la main' qui est un emblème (cf. 1.4.5.3.). En fait, ce geste est très courant entre les jeunes Coréens qui associent systématiquement le geste à la parole quand ils saluent.



Paraverbal	(débit rapide.....)
	↑
Verbal	+ euh salut
Non verbal	(☺..... <i>salue de la main</i>)
Contexte visuel	(La main gauche apparaît mais tout de suite disparaît. On voit la tête, le cou et les épaules de l'apprenante (plan rapproche épaules). Son corps est dressé. Derrière au mur se trouve une sorte de livres entassés. Il y a trop de luminosité derrière elle.)

8) Extrait du discours de l'apprenante Kimji pour la Tâche 6

Un tel comportement observé semble refléter leur intention communicative envers l'interlocutrice native. En effet, dans les entretiens, les apprenantes mentionnent que la présence d'une interlocutrice native leur donne l'impression que l'échange est une vraie communication en face à face.

vii) Extrait des entretiens : Apprenantes B et Kim

Apprenante B :

J'ai vraiment ressenti que je communiquais en direct avec [tutrice] et aussi avec [interlocutrice native]. Surtout, vous m'avez répondu très rapidement, un ou deux jours après que j'avais posté ma vidéo. [...] D'ailleurs, après avoir fini notre expérience, **j'ai révisé les commentaires que [l'interlocutrice native] m'avait passés en vidéo. J'aperçois de nouveau cette sensation à travers ça.**

Apprenante Kim :

Hum, ça m'a donné l'impression **comme si [l'interlocutrice native] avait été à côté de moi**. En fait, [l'interlocutrice native] est en France et moi en Corée, nous avons fait des échanges à travers les vidéos. Cet échange a été assez rapide. Quand je poste mes vidéos, elle me donne des réponses vidéo assez vite. **J'ai ressenti qu'elle et moi parlons ensemble.**

Les témoignages des apprenantes semblent être confirmés par ce que les apprenantes expriment dans leurs discours et dans leurs comportements gestuels. En particulier, les apprenantes manifestent une certaine affection envers l'interlocutrice native dans les entretiens. Elles apprécient les réponses de l'interlocutrice native et se sentent proches d'elle.

viii) Extrait des entretiens : Apprenantes K et B

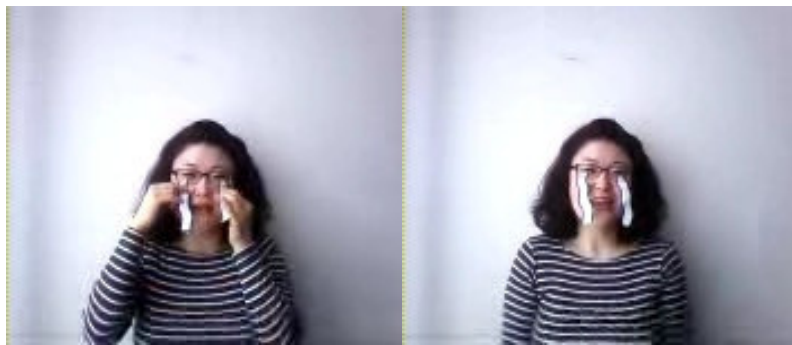
Apprenante K :

Pour être honnête, après avoir posté mes vidéos, **j'avais toujours envie de recevoir ses réponses**, j'attendais ça avec impatience. Quand je les ai eues, **j'en ai été très contente**. En fait, en dehors de la tâche à faire, elle et moi avons une culture différente et habitons dans deux pays qui sont à distance. Grâce à elle et à ses vidéos, j'ai appris pleines de nouvelles choses. **Je pense qu'il faut vraiment les réponses de [l'interlocutrice native].**

Apprenante B :

J'en étais très contente. Même si elle et moi n'étions pas en face à face, ses vidéos m'ont permis de ressentir sa présence et d'ailleurs **je me sentais attachée envers elle**. Comme si ça m'avait donné vraiment envie de mieux la connaître, **j'ai vraiment beaucoup aimé chaque fois que j'ai eu sa vidéo. J'ai ressenti qu'on était proche.**

Selon Lee-Le Neindre (2002 : 159-160), la société coréenne se caractérise par une « une projection de la famille » sur toute relation sociale. Cette auteure indique que la relation humaine en Corée met en avant l’affection et non pas la raison. En analysant les vidéos de nos apprenantes, il nous semble qu’elles construisent une relation amicale avec l’interlocutrice native. En effet, le recours aux gestes de « mouvements d’expression d’émotion » (cf. 1.4.5.3.) qui apparaît dans les enregistrements vidéo des apprenantes, à savoir le sourire, le rire, des grimaces, le gonflement des joues, le coiffage des cheveux avec la main, les clins d’œil et le collage de deux lamelles de papier sur les joues (pour indiquer la tristesse), semble refléter cette tentative.

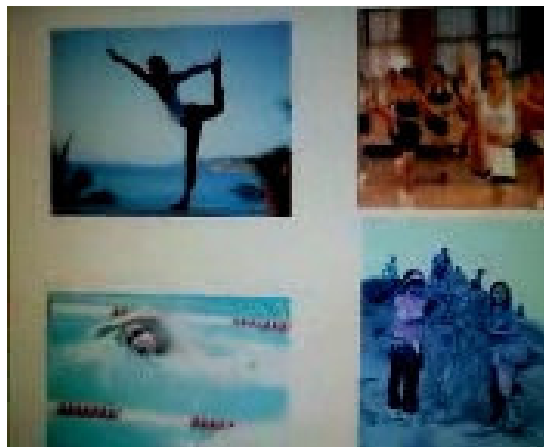


Paraverbal	(débit rapide.....lent.....)
	↓ ↑ ↑ ↓
Verbal	+ et je n’ai pas de petit ami + c’est dommage: euh personne ne m’aime: + je sais plus
Non verbal	(colle deux feuilles de papier sur les joues ☺les décolle)
Contexte visuel	(on voit la tête, le cou, les épaules et une partie des bras de l’apprenante (plan rapproché épaules). Son corps est dressé. Derrière elle, il y a un mur)

9) Extrait du discours de l’apprenante Park pour la Tâche 8 [Le 14 février 2010 (Saint Valentin en France et Nouvel an en Corée)]

Étant donné ces constats, nous pouvons supposer que les apprenantes ont une assez grande intention communicative envers l’interlocutrice native. Du reste, il apparaît que les apprenantes se sentent relativement à l’aise pendant leur prise de parole. Comme nous l’avons expliqué dans le chapitre théorique, se sentir à l’aise peut réduire l’anxiété langagière et ainsi favoriser la prise de parole chez les apprenants d’une langue étrangère (cf. 1.1.2.). Nos apprenantes restent cependant assez passives dans les échanges avec l’interlocutrice native et comme nous l’avons déjà évoqué précédemment (cf. chapitre 3), le nombre de mots énoncés par tâche reste relativement stables, à l’exception de chez deux

En ce qui concerne l'utilisation de photos et d'images, nous prenons l'exemple de la réalisation de la Tâche 1 (présentation) de l'apprenante B. Elle se présente à l'aide de photos personnelles.



[...] Alors tous les soirs, je fais du yoga et je fais de la natation de temps en temps.
Et puis le weekend **je monte à la montagne avec ma mère.** [...]

11) Extrait du discours de l'apprenante B pour la Tâche 1

Une autre façon de réaliser les tâches concerne l'aide d'autres personnes. L'exemple ci-dessous montre que l'apprenante Park joue réellement avec son amie pour réaliser la Tâche 7 qui demande d'expliquer les règles d'un jeu coréen.



12) Exemple du recours à son entourage pour la réalisation de la Tâche 7 [explication de règles d'un jeu] de l'apprenante Park

[...] Les uns font une lettre avec les mouvements de mains. En même temps les autres aussi bougent leurs mains comme ils veulent. Et si des mains accordent avec ce qui shout, le shout l'emporte. S'il n'y a personne qui a fait comme il shout, la personne à droite tout de suite commence. Nous allons le faire pour montrer comment il se passe. **On commence.**

13) Extrait du discours de l'apprenante Park pour la Tâche 7

Selon Pitsch (2007 : 61) dont les recherches portent sur la multimodalité du discours dans la communication, les interlocuteurs intègrent dans leur discours toute ressource communicationnelle disponible. Il s'agit notamment de textes, de mouvements corporels ou d'objets pour mener à bien leur communication (*ibid.*). Comme la communication entre les apprenantes et l'interlocutrice native ne se fait pas en direct ni en face à face, celles-ci semblent s'approprier la fonction vidéo du téléphone portable pour construire du sens et contextualiser leurs propos. De ce point de vue, la mobilisation de matériels et le recours à l'aide d'autres personnes pourraient être considérés comme un moyen de communication permettant aux apprenants de faciliter à la fois la construction du sens et la compréhension par l'interlocutrice native. En effet, le témoignage de l'interlocutrice native montre que l'aspect visuel l'a effectivement aidée à mieux comprendre les discours des apprenantes.

ix) Extrait de l'entretien : Interlocutrice native

Souvent, ce n'était pas la syntaxe de la phrase, ce n'était pas la construction de la phrase. C'était l'articulation ou **la prononciation du mot en français que je ne comprenais pas bien. Mais quand même avec le contexte de la tâche et de la phrase, j'arrivais à comprendre le mot.**

En outre, l'utilisation de différentes ressources pourrait réconforter les apprenantes lorsqu'elles prennent la parole. Comme il est important en Corée de ne pas décevoir les attentes de l'interlocuteur afin de préserver la face (cf. Introduction générale), le fait de pouvoir se servir de matériel et avoir un renforcement de la part d'autres personnes permettrait aux apprenantes de combler un défaut de performance ressenti ou au réel. Un tel recours à des objets a un avantage compensatoire et semble conférer de l'aisance aux apprenantes pour prendre la parole.

4.2.2.2. Mise en scène

Outre l'utilisation de matériel et le recours à d'autres personnes lors de la réalisation de tâches, nous remarquons une certaine mise en scène lorsque les apprenantes se filment.

Premièrement, nous pouvons repérer que les apprenantes semblent créer un environnement en lien avec le thème de la tâche. Prenons l'exemple de la réalisation de la Tâche 4 (petit déjeuner) de l'apprenante B. Pour cette tâche, l'apprenante B a posté quatre fichiers

vidéo³⁶ qui se succèdent les uns des autres. Dans les deux premiers fichiers vidéo, elle présente des plats de son petit déjeuner. Dans ces deux séries vidéo, nous observons qu'elle est assise à la table à manger dans la cuisine/salle à manger, porte des habits de maisons. Lorsqu'elle lève le couvercle de la marmite dans le deuxième fichier vidéo, de la fumée en sort.

1^{er} fichier vidéo : 36''

Bonjour [Interlocutrice native]

Aujourd'hui je vous présente le petit déjeuner de la Corée. Alors je, je commence.

D'abord je me, d'abord je mange du riz, de du riz et puis, avec **je mange du riz avec plusieurs petits plats. c'est ça.**

Aujourd'hui ma maman a fait beaucoup de choses.

C'est, **c'est les légumes.** Puis c'est un ple, c'est un plat de la Corée.

Il s'appelle jab chap.

2^{ème} fichier vidéo : 36''

Et puis c'est le kimchi c'est un c'est un c'est la cuisine de c'est la cuisine traditionnelle.

Et puis c'est c'est, c'est, **c'est un produit de la mer** j'aime pas je mange je mange comme ça. Oui, et puis et puis je je je dois manger je dois manger de la soupe le matin.

C'est un c'est de la soupe.

14) Extrait du discours de l'apprenante B pour la Tâche 4



15) Capture d'écran dans le deuxième fichier vidéo de la Tâche 4 de l'apprenante B

Ceci nous permet de supposer que cette apprenante vient de se lever et s'est mise à table pour manger son petit déjeuner. Effectivement, nous repérons que dans son troisième

³⁶Nous rappelons que nos apprenantes ont déposé plusieurs vidéos pour chaque tâche par téléphone portable en raison d'une limite de la taille de fichier à transférer sur Cyworld.

fichier vidéo, l'apprenante B se trouve dans sa chambre habillée d'un T-shirt et des cheveux cette fois-ci bien coiffés. Elle complète ce qu'elle a dit dans la cuisine où elle a enregistré les deux séquences vidéo précédentes.



16) Capture d'écran dans le troisième fichier vidéo de la Tâche 4 de l'apprenante B

3e fichier vidéo : 36''

Salut [Interlocutrice native], **je recommence** parce que j'ai j'ai manqué de 3e vidéo alors je continue. Bon. Normalement je mange assez de riz avec des petits plats le matin pour, pour fabriquer beaucoup d'énergie. Je mange du riz avec trois ou trois ou cinq jusqu'à six petits plats petits plats ça sera des légumes de la viande ou des œufs.

17) Extrait du discours de l'apprenante B pour la Tâche 4

Bien que cette tâche (Tâche 4) ne demande pas aux apprenantes de prendre le petit déjeuner mais plutôt de parler de ce qu'elles mangent le matin, l'apprenante B illustre le thème dont elle parle avec une mise en scène réelle. Il arrive également que les apprenantes fassent le lien avec la réalité en prenant des photos. A titre d'exemple, lorsqu'une apprenante effectue la Tâche 6 (attitudes dans les transports en commun) qui demande d'exprimer son opinion sur une scène à laquelle l'interlocutrice native a assisté dans un tram en France, cette apprenante filme ses réponses dans sa chambre et rajoute deux séries de photos prises dans une station de métro de la ville de Daegu en Corée.

Salut, **Je pense que la situation n'est pas vraiment bizarre** parce qu'on peut dire que les jeunes doivent dire de laisser la place ...à un personne âgée. Mais ces personnes âgées ne doivent pas accepter cette place, n'est-ce pas ? Par exemple, peut-être, peut-être, elle ne veut pas se retourner les yeux ou elle pense qu'elle n'a pas besoin de la place. Mais moi, je suis, si j'étais elle, même si je comprends cette personne âgée, je pourrais pas cacher l'embarrasse. S'il, elle explique pourquoi elle refuse. Cette étudiante n'était pas si embarrassée. A mon avis, là, cette personne âgée était un peu impolie. **C'est la réponse de la deuxième question.**

Je pense que le cas que les jeunes cèdent de sa place à la personne âgée, on peut voir plus ce cas en Corée par rapport, par rapport à la France. En généralement, en Asie, le polissage des personnes âgées est plus insisté par rapport à l'occident. Alors, les jeunes pensent que c'est obligatoire de céder de la place. Donc, dans le métro ou le bus, surtout dans le métro, les jeunes ne s'assoient pas aux places pour les personnes âgées, les femmes enceintes, les handicapées etc. bien qu'il y ait pas l'autre place. Et, on la laisse et on est debout. Au début, je voulais prendre la vidéo dans...**Au début, je veux la prendre, la vidéo dans le métro mais c'était pas possible. Désolée !** A la prochaine fois, je vais essayer prendre la vidéo plus intéressante. Alors, donc, en tout cas, merci, salut, à bientôt !

18) Extrait du discours de l'apprenante Che pour la Tâche 6



19) Photos prises par l'apprenante Che

L'apprenante Che a écrit un message à la tutrice suite au dépôt de la réalisation de cette tâche. Dans ce message écrit, celle-ci mentionne la série de photos qu'elle a prises dans une station de métro de la ville de Daegu.

Lien	Suite au rappel du dépôt de la réalisation de la Tâche 6 [attitudes dans les transports en commun]
Auteur	Apprenante Che
Destinataire	Tutrice
Message écrit par l'apprenante Park	Unni [c'est une appellation coréenne qui indique une grande sœur], Ca y est, J'ai enfin déposé mes vidéos pour cette tâche. Mais le contenu ne me plaît pas très bien. Puis j'ai pris quelques photos dans un métro. J'en ai posté sur Cyworld. Je suis désolée ㅋㅋ [c'est une lettre coréenne. Elle est ici utilisée pour indiquer le smiley de 'pleurer'] pour ce retard ㅋㅋ. Pourriez-vous dire à [l'interlocutrice native] que je m'excuse pour ça? ㅋㅋ Je vais compter sur vous. Au revoir

Tableau 16. Message écrit par l'apprenante Che

Ainsi, il nous semble que cette apprenante a utilisé des photos afin d'amener l'interlocutrice native à vivre la situation que celle-ci avait vécue. Par ailleurs, nous pouvons découvrir qu'il y a un changement de lieu dans ces deux exemples. Les deux apprenantes (B et Che) se déplacent lorsqu'elles s'adressent à l'interlocutrice native. Cette mobilité apporte une plus-value à leur mis en scène qui serait impossible de réaliser dans un cours traditionnel.

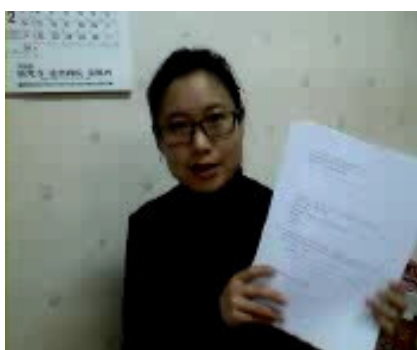
Deuxièmement, nous constatons que les apprenantes se filment en faisant une démonstration. Comme nous l'avons analysé dans la section 4.2.2.1., nos apprenantes montrent des objets, des images ou d'autres personnes pendant qu'elles prennent la parole. Elles font réellement une démonstration pour compléter leurs discours (cf. 10) Exemple de l'utilisation d'un objet pour la réalisation de la Tâche 5 [régime alimentaire] de l'apprenante Che). D'ailleurs, un autre aspect qui attire notre attention est que les apprenantes se mettent en scène en s'habillant en adéquation avec les thèmes des tâches. A titre d'exemple, l'apprenante B porte une tenue de sport lorsqu'elle parle du sujet du régime alimentaire de la Tâche 6 (régime alimentaire). Cette apprenante conseille à l'interlocutrice native de faire du sport.



[...] **j'ai perdu sept kilos**. Je suis très, très content. Moi, **je te conseille de faire du sport**, [interlocutrice native]. Bon, bon chance, à bientôt

20) Capture d'écran et extrait du discours de l'apprenante B pour la Tâche 5

En outre, nous pouvons remarquer que dans la plupart de ses vidéos (6 sur 9), l'apprenante B ne porte pas de lunettes. Pourtant lorsqu'elle présente les résultats d'une enquête qu'elle a réalisée au sujet de la Saint-Valentin pour la Tâche 8 (Le 14 février 2010 (de la Saint-Valentin en France et Nouvel an en Corée)), elle porte de nouveau des lunettes.



21) Capture d'écran pour la réalisation de la Tâche 8 de l'apprenante B

L'attention qu'elle porte sur sa tenue vestimentaire pourrait être expliquée par le fait qu'elle souhaite transmettre une image sportive (T4) ou sérieuse (T8) d'elle-même.

Dernièrement, nous remarquons que certaines apprenantes font une simulation ayant recours à d'autres personnes pour accomplir les tâches. Il s'agit, contrairement aux deux autres cas, d'une mise en scène artificielle. A titre d'exemple, pour la tâche 6 (transports en commun), l'apprenante Park joue avec une amie une scène qu'elle a vécue dans un bus. Pour ce faire, elles se mettent dans la peau des personnages. L'une joue le rôle du passager et l'autre le rôle du chauffeur de bus.



22) Capture d'écran pour la réalisation de la Tâche 6 de l'apprenante Park

La manière dont cette apprenante réalise les tâches est celle privilégiée par l'approche communicative qui est assez répandue dans les cours de conversation en langues étrangères en Corée, et notamment en milieu universitaire (cf. Introduction général). Cette apprenante souligne dans les entretiens dont un extrait est présenté ci-après, que le choix de la simulation correspond à son caractère ludique et lui permet de se mettre à l'aise. De plus, la collaboration avec ses amies dans la mise au point du scénario et la réalisation de la tâche motive cette apprenante et lui facilite la prise de parole en langue étrangère.

x) Extrait des entretiens : Apprenante Park

C'était mieux de **filmer avec** [Amie 1] et [Amie 2] que de filmer toute seule parce que je ne me sentais pas seule **et j'étais plus à l'aise avec elles**. [...] Surtout ce qui m'a beaucoup plu était le fait que [Amie 1 et Amie 2] et moi avons créé ensemble des scénarios. Elles m'ont d'ailleurs donné des remarques et ont aussi corrigé ma partie discours. **Le fait de filmer ensemble était vraiment amusant et très drôle.**

Ces trois types de mise en scène semblent reprendre celle des vidéos de l'interlocutrice native qui est volontairement centrée sur la démonstration. A titre d'exemple, lorsque l'interlocutrice native montre ce qu'elle mange pour son petit déjeuner dans la vidéo de la Tâche 4, les apprenantes semblent imiter cette mise en scène en montrant des plats (K, B, Kimji) ou des photos (Che) de plats qu'elles mangent d'habitude au petit déjeuner.

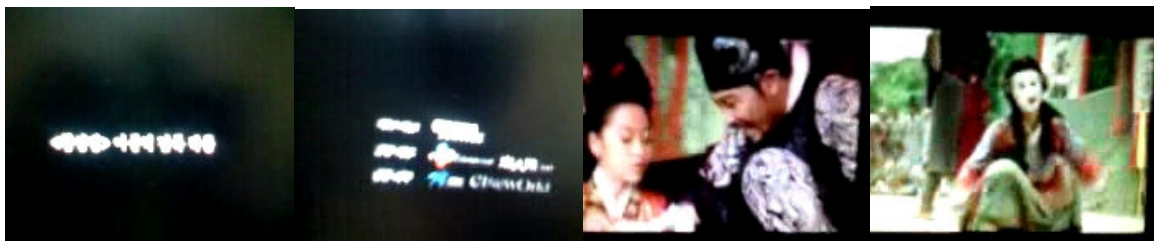


23) Extrait de la vidéo de l'interlocutrice native pour la Tâche 4



24) Extrait de la vidéo de l'apprenante K pour la Tâche 4

Il est plus rare que nos apprenantes inventent une façon plus originale de réaliser les vidéos. Dans la deuxième moitié de notre expérience, certaines apprenantes (B, Park) se détachent plus de l'exemple donné par la vidéo de l'interlocutrice native. Pour la Tâche 8, l'apprenante B expose les résultats d'une enquête qu'elle a menée auprès de ses amies pour expliquer comment les Coréens fêtent le jour de la Saint-Valentin (cf. 21) Capture d'écran pour la réalisation de la Tâche 8 de l'apprenante B). Dans la réalisation de la Tâche 9, cette apprenante présente l'histoire d'un film coréen qu'elle préfère en montrant la bande-annonce de ce film.



25) Extrait de la vidéo de l'apprenante B pour la Tâche 9

Pour l'apprenante Park, c'est à partir de la quatrième tâche qu'elle fait des simulations avec ses amies (cf. 12) Exemple du recours à son entourage pour la réalisation de la Tâche 7 [explication de règles d'un jeu] de l'apprenante Park) ou se rend dans des lieux publics tels un restaurant (cf. 2) Extrait du discours pour la Tâche 5 de l'apprenante Park) pour réaliser les tâches. Cette même apprenante va même au-delà et change librement de thèmes pour les deux tâches 4 et 9. Quand l'apprenante Park devrait parler du petit déjeuner (T4), elle dit dans la vidéo qu'elle n'en mange pas d'habitude et présente ses plats préférés. Pour la Tâche 9, elle parle d'un film américain qu'elle préfère au lieu d'un film coréen comme demandé. Cependant, elle n'évoque pas pourquoi elle a changé de thème pour la tâche 9.

Production orale pour la Tâche 4	Salut [interlocutrice native], ça va ? Eh, je suis désolée mais je voudrais changer le sujet parce que je ne prends pas le petit déjeuner. Donc, je vais parler des choses que j'aime bien manger avec mes amies. [...]
Production orale pour la Tâche 9	Mon film préféré est 'Batman' sur The Dark Night. Je l'avais vu plus de 10 fois. Il y a nombreuses raisons de ce choix. [...] mon acteur préféré , Christian Bale, joue le rôle de Batman. Il est vraiment sexy, beau, musclé, et je l'adore. [...] en général, je préfère le film d'action. [...]

Tableau 17. Extrait du discours de l'apprenante Park pour les réalisations des Tâches 4 et 9

A l'issue de ces constatations, nous pouvons considérer que la plupart des apprenantes reproduisent la mise en scène des vidéos de l'interlocutrice native. Comme les consignes des tâches indiquent uniquement le thème et non pas la façon dont les apprenantes devraient réaliser la vidéo, il se peut que les apprenantes se contentent de suivre l'exemple donné par l'interlocutrice native. Seule une apprenante (Park) fait preuve d'une grande créativité et collabore même avec ses amies pour réaliser les tâches. En outre, au lieu de s'excuser de ne pas pouvoir répondre précisément à la demande de l'interlocutrice native, cette apprenante élargit la problématique, ce qui lui permet de trouver une réponse adéquate. Il nous semble qu'elle a déjà une certaine autonomie langagière dont nous allons parler dans le chapitre 5.

Par ailleurs, les différentes mises en scène que nous avons repérées dans les vidéos des apprenantes nous permettent d'entrevoir leur intention communicative envers

l'interlocutrice native. Selon Goffman (1973), tout individu est invité à se mettre en scène lorsqu'il communique dans la vie quotidienne, pour se présenter lui-même et s'en donner une certaine image aux autres à travers ses paroles et comportements. A cet égard, cet auteur définit le concept de théâtralisation en se référant à Ichheiser (1949: 6-7, cité par Goffman, 1973 :12) : « l'acteur doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une *expression* de lui-même, et les autres à leur tour doivent retirer une certaine *impression*. ». Goffman poursuit en affirmant que l'expression s'exprime de manière *explicite* par des activités symboliques comprenant des « symboles verbaux ou leurs substituts » (*ibid.*) et de manière *indirecte* par des « signes symptomatiques » (*ibid.*) relevant de la simulation. De ce point de vue, le fait que les apprenantes s'adressent à l'interlocutrice native en réalisant ces trois types de mise en scène pourrait être une théâtralisation de leur part. En revanche, la mise en scène de la vidéo chez l'apprenante Che pourrait être liée au problème de face. En effet, nous notons que cette apprenante exprime à la fin de ses discours vidéo qu'elle ne pouvait pas filmer dans le métro (cf. 18) Extrait du discours de l'apprenante Che pour la Tâche 6) car elle se sentait mal à l'aise de se filmer en public (cf. dans le chapitre 3, xii) Extrait des entretiens : Apprenantes K, B, Kimji et Kim). La stratégie que cette apprenante a mise en œuvre pourrait lui permettre de préserver sa face (cf. 1.1.2.).

4.2.3. Stratégies vidéographiques et énonciatives de la prise de parole

A travers les vidéos de réalisation de tâches que les apprenantes enregistrent avec leur téléphone portable, les apprenantes communiquent en mode asynchrone avec l'interlocutrice native. Comme la réalisation de tâches a lieu hors ligne et sans présence physique de l'interlocutrice native, nous nous intéressons à la façon dont nos apprenantes s'y prennent pour prendre la parole dans leurs enregistrements vidéo.

4.2.3.1. Stratégies vidéographiques de production orale

A partir de l'analyse des vidéos de nos apprenantes, nous remarquons tout d'abord que la forme de leurs discours est monologique et dialogique. En effet, nos apprenantes utilisent des marqueurs d'énonciation et des formules de politesse (cf. 4.2.1.). Même si elles se trouvent seules devant une caméra de leur téléphone portable, leurs discours sont accompagnés de gestes d'emblèmes (ex. saluer de la main), d'illustrateurs par exemple montrer un produit de beauté et de mouvements d'expression d'émotion (grimaces, sourires, etc.). La prise de parole nous semble avoir une fonction illocutoire.

Par ailleurs, nous observons que les apprenantes utilisent souvent le pronom démonstratif ‘ça’ désignant des objets, comme dans l’exemple de l’apprenante Che (cf. 10) Exemple de l’utilisation d’un objet pour la réalisation de la Tâche 5 [régime alimentaire] de l’apprenante Che). De plus, elles explicitent leur recherche lexicale ou construisent de nouveaux mots. L’exemple suivant montre que l’apprenante K exprime une telle recherche lexicale et propose un mot d’une autre langue en l’occurrence l’anglais :

[...] Franchement **je ne sais pas son nom** en anglais, en français. **Il s’appelle cleansing foam ou foam cleansing en anglais.** [...]

26) Extrait du discours de l’apprenante K pour la Tâche 3 (soin de la peau et façon de se maquiller)

Prenons maintenant un autre exemple, celui de l’apprenante B lorsqu’elle prononce le mot ‘hyderadater’ qui n’existe pas en français pour décrire une crème hydratante pour le visage.

[...] Et puis j’applique et puis j’applique un sérum pour **hydéradater** ensuite j’applique un crème pour nourrir ma peau. [...]

27) Extrait du discours de l’apprenante B pour la Tâche 3

Ces différentes stratégies que les apprenantes mettent en œuvre nous indiquent qu’elles cherchent à contourner des obstacles pour réussir à se faire comprendre par l’interlocutrice native.

En outre, nous constatons qu’il y a une certaine forme d’organisation du discours dans les vidéos des apprenantes. En effet, comme nous l’avons déjà dit, les apprenantes envoient plusieurs fichiers vidéo pour une tâche en raison d’une restriction de taille pour le transfert de fichier vidéo en ligne. Cependant, dans ce cas, chaque fichier vidéo porte sur un sujet particulier. Ainsi, l’apprenante Kim dépose trois fichiers vidéo pour la Tâche 2 (shopping en ligne). Chaque vidéo comprend un contenu bien segmenté dont voici le détail :

1^e séquence : 52'' : Gilet

J'aime faire du shopping donc cette tâche est intéressante pour moi. **Le premier vêtement** que j'ai choisi pour [interlocutrice native] est **le gilet de fourrure** de xx [incompréhensible]. Le gilet de fourrure est à la mode en cet hiver. C'est bien que tu la mettes sur un jean ou dans un manteau. Et cette gilet est courte donc tes jambes vont apparaître plus longs. **Je pense que tu mets bon bien avec un jean.**

2^e séquence : 55'' : Robe

La vête, les vêtements xx [incompréhensible] et la robe à la poile de tigre. La raison que je choisi cette robe est particule à la peau de xx [incompréhensible] et à la mode. Parce que en Corée cette année est l'année de tigre. Et la robe courte est à la mode toujours. C'est sexy et joli. J'aime la robe parce que c'est facile à porter et à enlever et c'est inutile de mettre le veste ou le pantalon, pantalon à part. Cette robe convient avec un cardigan simple. **Et si tu as comme cette robe, c'est bien que tu xx [incompréhensible] le jour spécial.**

3^e séquence : 52'' : Pull

La dernière, cette veste, la veste que j'ai fait marqué est le pull et à la mode depuis l'année dernière. Cette veste fait marquer l'épaule. Donc ton, ta tête peut apparaître petite et apparaît free. Et la veste blanc est particulièrement belle. Je pense que les vêtements, les vêtements aux couleurs claires te vont bien. Le point important où j'ai choisi le vêtement apparaître min, mince et joli. Je veux que ces vêtements te plaisent.

28) Production orale de l'apprenante Kim pour la Tâche 2

Certaines apprenantes reprennent des mots ou des groupements de mots entre les séquences vidéo. L'exemple suivant illustre qu'une apprenante répète les mêmes phrases entre les séquences 3, 4 et 5.

1^e séquence : 30''

Bonjour [interlocutrice native]

En fait pour moi, quand je m'assois sur la place en dernier, je cède je cède ma place aux personnes âgées. Mais de temps en temps, quand j'étais très, très fatiguée, je préfère résister plus résister sur ma place.

2^e séquence : 30''

Mais ça me gêne parce que je me sens que tous les personnes me regardent. En Corée, normalement, c'est la politesse que les, les étudiantes cèdent la place aux personnes âgées ou ou les femmes ou les femmes enceintes ou les handicaps, les handicapés.

3^e séquence : 30''

Un jour je m'assois la place en bus. Et les deux hommes montaient en bus. Et ils ils, ils sont ils sont en bu en face de moi. J'ai remarqué qu'ils, qu'ils sont personnes âgées. **Alors je cède ma place.**

4^e séquence : 30''

Alors je cède ma place aux hommes, aux hommes. Mais il, il m'a dit que, je descendrai plutôt. Alors je résiste, alors je résiste. Et mon frère m'a dit que m'a mon frère m'a envoyé un texto. **Il m'a dit que ils ne sont pas personnes âgées.**

5^e séquence : 30''

Je mais je pensais qu'ils sont personnes âgés.

Alors c'est difficile de classer les classer les âges de personne, le les personnes âgées et, ils sont ils sont les personnes âgées ou pas. C'est difficile.

6^e séquence : 30''

Alors je pense que c'est une bonne méthode. Les étudiants cèdent sa place aux personnes âgées mais de temps en temps, je voudrais que les personnes âgées aussi savoir qu'il savoir qu'on savoir que qu'on on peut aussi fatiguée. **Ciao**

29) Production orale de l'apprenante B pour la Tâche 6 (attitudes dans les transports en commun)

L'existence d'une telle segmentation ou de reprises nous permet de dire que les apprenantes sont bien conscientes de l'organisation de leurs discours. Effectivement, dans les entretiens, nos apprenantes témoignent qu'elles prennent beaucoup de temps pour préparer et enregistrer les vidéos.

xi) Extrait des entretiens : Apprenantes Che et B

Apprenante Che :

Seulement pour **enregistrer une vidéo**, ça m'a pris **une heure et demie ou deux heures en moyenne** parce que j'ai souvent fait des NG (no good) et des fautes de prononciation ce qui me plaisait pas. Et puis, **lorsque mon discours a été coupé en fin du temps d'enregistrement, j'ai repris aussi la vidéo**. Parfois, j'ai enregistré trois ou quatre fois la même chose. Après, j'ai regardé si j'avais bien fait.

Apprenante B :

Ce n'était pas pratique pour envoyer la vidéo parce **que je devais enregistrer plusieurs séquences vidéo et envoyer chaque séquence séparément**. Ça aurait été plus pratique si on avait pu enregistrer la vidéo en une seule fois comme vous l'avez fait pour les consignes.

Comme les apprenantes jouissent d'une grande liberté pour reprendre leurs vidéos grâce à l'enregistrement, elles ont le temps pour organiser leurs idées, pour planifier la structure du discours et pour s'entraîner afin d'obtenir la meilleure prestation. En revanche, nous remarquons que les reprises entre les séquences vidéo n'apparaissent pas chez les trois apprenantes Park, Kimji et Kim. Il nous semble qu'elles trouvaient gênant de voir leurs discours interrompus au milieu de la phrase. Ainsi, il se peut qu'elles calculent la durée de l'enregistrement ou reprennent l'ensemble de la séquence. Nous constatons qu'en général, les discours des apprenantes suivent une structure cohérente : les apprenantes débutent par une ouverture (salutation), puis développent plusieurs arguments et exemples et finissent par une clôture (salutation) (cf. 29) Production orale de l'apprenante B pour la Tâche 6 (attitudes dans les transports en commun)).

4.2.3.2. Stratégies énonciatives de production orale

En analysant de près les discours des apprenantes, nous découvrons que les apprenantes utilisent des marques d'hésitation telles la pause, l'allongement vocalique et l'unité non-lexicalisée (du genre : euh, ah, hum) dans leurs discours. Ces marques apparaissent souvent avec de simples réitérations et parfois sans reprises.



Paraverbal	débit moyen.....
	↑
Verbal	le plat + plat: à base de blé euh : et: et:: + et: le plat frit
Non verbal	(touche un peu sa frange... ☺←..... ☺)
Contexte visuel	(On voit la tête, le cou, une partie de bras et les épaules de l'apprenante (plan rapproche épaules). Son corps dressé. La main droite apparaît mais tout de suite disparaît. Ses cheveux sont attachés. Derrière elle se trouvent un tableau entier accroché au mur et une partie de coussins à gauche sur le canapé. La prise de vue en contre-plongée)

30) Extrait du discours : Apprenante Kimji pour la tâche 5 [régime alimentaire]

Dans cet extrait, l'apprenante Kimji utilise plusieurs fois le mot « et », l'allongement vocalique (:) et des pauses (+). Lorsqu'elle prononce ces marques d'hésitation, son regard est orienté vers onze heures. En outre, au début de cet extrait, Kimji touche sa frange quand elle reprend le mot « plat ». Nous pouvons également constater la présence d'allongements vocaliques et de pauses ainsi que des auto-reprises (« pour ») dans le discours de l'apprenante Che :



Paraverbal	débit rapide.....lent.....
	↑
Verbal	+ l'argent c'est pour:: + pour c'est pour:: pour + les prix de l'inclination
Non verbal	(→.....gonfle un peu la joue gauche ☺)
Contexte visuel	(on voit la tête jusqu'au front, le cou, les épaules, une partie des bras de l'apprenante et un fil blanc qui sort de ses oreilles (écouteurs). Son corps est dressé. Elle porte des lunettes. On

31) Extrait du discours : Apprenante Che pour la tâche 7 [explication de règles d'un jeu]

Un autre exemple est que l'apprenante K hésite dans son explication sans pour autant répéter des mots. Son regard bouge vers une heure.



32) Extrait du discours de l'apprenante K pour la Tâche 5 (régime alimentaire)

201

En outre, nous notons que les apprenantes utilisent des débits variés. Chez certaines apprenantes, le débit varie souvent entre lent, moyen et rapide, alors que chez d'autres et particulièrement chez l'apprenante Park, le débit est non seulement relativement constant mais aussi rapide. La présence dans le discours d'un débit variable entre lent et rapide, de nombreuses marques d'hésitation et de reprises entre les séquences nous laissent entrevoir que les apprenantes prennent du temps pour réfléchir et parlent donc relativement spontanément. Au contraire, un débit rapide, peu de marques d'hésitations dans le discours et l'absence de reprises entre les séquences rendant le discours fluide, impliqueraient que les apprenantes se soient bien préparées, voire aient mémorisé le discours. Même si la présence de reprises entre les séquences indique que nos apprenantes regardent la séquence précédente, nous avons l'impression qu'elles parlent relativement spontanément. La vision de la séquence précédente servirait à contrôler le discours. L'absence de telles reprises montrerait au contraire que les apprenantes planifient précisément la prise de parole et le cas échéant enregistrent de nouveau une séquence entière.

Au vu de ces analyses, nous pouvons classer les stratégies de production orale employées par nos apprenantes selon trois catégories : i) une plus ou moins grande spontanéité, ii) une répétition intense et iii) la mémorisation. Nous allons montrer ces stratégies avec l'exemple de discours des trois apprenantes B, K et Park qui semblent particulièrement bien représenter ces trois formes. Pour ce faire, nous examinerons la structure des discours par séquence : le nombre de séquences vidéo, la longueur de l'enregistrement vidéo, le nombre de mots et le nombre de reprises entre les séquences. Du côté de la forme linguistique, nous mettrons l'accent sur les unités non-lexicalisées et le débit.

Dans la vidéo de la tâche 3, l'apprenante B commence par une salutation (« bonjour ») et évoque le sujet de cette tâche (cf. Annexe 8 : transcription fine de la production orale de l'apprenante B pour la tâche 3). Ensuite, elle décrit comment elle soigne son visage en quatre étapes (application de la lotion, de la crème pour les yeux, du sérum, et enfin de la crème pour le visage) et détaille sa façon de se maquiller dans l'ordre (fond de teint, crème BiBi, poudre compact, mascara, rouge à lèvres). Puis, elle ajoute une manière alternative de soigner la peau avec un masque du visage. Enfin, elle termine son discours (« c'est tout ») et salue l'interlocutrice native (« ciao »). Ceci nous permet de dire que le contenu de la production orale de l'apprenante B correspond à la question posée par l'interlocutrice native et à la consigne donnée par la tutrice. Son discours est enchaîné de manière logique.

Par ailleurs, nous constatons qu'il y a une forte présence d'unités non-lexicalisées dans sa production discursive : le 'euh' apparaît vingt fois. Pour ce qui est de son débit de parole, elle a tendance à parler lentement, bafouille fréquemment et reprend souvent des groupes de mots ou des phrases entières entre les séquences (3 reprises). Ces constats laissent entrevoir une prise de parole assez spontanée chez l'apprenante B. Dans les entretiens, cette apprenante nous dit qu'elle prend des notes en coréen pour organiser ses idées.

xii) Extrait de l'entretien : Apprenante B

D'abord, j'ai regardé les vidéos de [interlocutrice native]. J'ai **réfléchi** à quoi dire et écrit ça en coréen mais pas en français. C'est-à-dire pour parler du film coréen par exemple, **j'ai pris des notes** sur l'histoire de ce film en coréen et puis j'ai parlé en français. **C'était juste pour ne pas perdre le fil.**

Les traces linguistiques que nous observons semblent confirmer qu'elle improvise à partir de notes écrites. De plus, elle semble faire plus attention au contenu et à la structure de ses propos qu'à une bonne succession des séquences vidéo (reprises entre les séquences). Effectivement, nous constatons que chaque séquence a la même durée, à l'exception de la dernière (36''+36''+36''+36''+31''). Il nous semble qu'elle parle jusqu'à la rupture de l'enregistrement et puis reprend ce qu'elle venait de dire pour enchaîner avec la séquence suivante. Ceci semble donc confirmer notre point de vue qu'elle opte pour une stratégie de prise de parole relativement spontanée.

Dans le cas de l'apprenante K (cf. Annexe 9 : transcription fine de la production orale de l'apprenante K pour la tâche 4), nous analysons sa production orale pour la Tâche 4 (petit déjeuner), qui relève d'une forme de répétition intense. Cette apprenante répond bien à la question qui demande de parler du petit déjeuner. En ouverture, elle salue l'interlocutrice native (« salut ») et énonce ce dont elle va parler. Dans le développement du discours, l'apprenante K souligne l'importance du petit déjeuner et commente le petit déjeuner à la française. Puis, elle présente des plats coréens qu'elle mange d'habitude le matin. En clôture, elle dit que son discours est terminé (« c'est fini »), puis salue (« au revoir ») et remercie l'interlocutrice native (« merci »). Cette réalisation discursive est constituée de deux séquences vidéo sans reprises. Comme évoqué ci-haut, il se peut que l'apprenante K prenne conscience de la durée de l'enregistrement vidéo ou reprenne une séquence entière pour éviter un découpage de la parole. Même si cette situation peut donner lieu à de

multiples répétitions du discours, cette apprenante semble tout de même parler relativement naturellement. Le fait qu'elle utilise dix-sept fois l'unité non-lexicalisée 'euh' et qu'elle parle assez lentement, nous laisse entrevoir qu'elle ne mémorise pas son texte. Effectivement, dans les entretiens, l'apprenante K évoque qu'elle prépare son discours à l'écrit, mais ne l'apprend pas par cœur.

xiii) Extrait de l'entretien : Apprenante K

Lorsque je n'arrivais pas à répondre tout de suite, **je réfléchissais pendant quelques jours**. Après, quand j'ai **trouvé des idées**, je les ai **notées en coréen sur papier**. Et après, j'ai **enregistré la vidéo**.

Nous pouvons ainsi considérer que l'apprenante K prépare son discours de manière intensive avec plusieurs essais d'enregistrement, mais cherche tout de même à parler de manière libre et naturelle.

Concernant la forme de production orale que choisit l'apprenante Park, nous prenons l'exemple de sa réalisation de la Tâche 5 (régime alimentaire) (cf. Annexe 10 : transcription fine de la production orale de l'apprenante Park pour la tâche 5). Pour cette tâche, elle discute du thème de régime alimentaire avec ses deux amies. D'abord, l'apprenante Park salue l'interlocutrice native (« bonjour ») et commence par une introduction générale sur le régime. Ensuite, elle exprime son opinion sur ce sujet et demande l'opinion de ses amies. Puis, l'apprenante Park distribue la parole à ses amies pour discuter de trois manières de faire un régime ('One Food Diet', le sport et le thé minceur). Enfin, l'apprenante Park termine son discours sans conclusion mais remercie l'interlocutrice native (« merci »). Ainsi, le contenu de son discours est bien conforme à la consigne donnée (donner des conseils à l'interlocutrice native concernant le régime alimentaire). Comme l'apprenante Park généralise ce thème et le développe à travers la discussion avec ses amies, nous pouvons dire que sa réalisation discursive est bien structurée. L'enregistrement vidéo, en particulier, est segmenté en fonction des sujets que Park et ses amies évoquent. Comme chacune de ces séquences a une durée différente, cela souligne la bonne planification de l'apprenante Park. En outre, nous remarquons l'absence de répétitions entre les séquences et un débit relativement rapide et constant dans la production orale de l'apprenante Park. L'unité non-lexicalisée ('euh' ou 'ah') apparaît uniquement cinq fois tout au long de sa production orale. Comme l'apprenante Park

témoigne qu'elle écrit un scénario avec ses amies, nous supposons que chacune adopte un rôle et mémorise ses paroles à partir d'un texte préétabli (cf. dans le chapitre 4, x) Extrait de l'entretien : Apprenante Park). Afin de réussir à réaliser la tâche, cette apprenante semble également prendre soin du contenu, de la structure du discours et de la forme de l'enregistrement. Analysant l'ensemble des vidéos de cette apprenante, nous constatons que l'apprenante Park privilégie la stratégie de mémorisation non seulement pour les tâches qu'elle réalise avec ses amies, mais aussi pour celles qu'elle réalise toute seule.

Pour conclure, nous pouvons représenter les stratégies de production d'un discours oral dans un échange asynchrone sur un continuum entre lecture à voix haute et relative spontanéité. En effet, durant notre première expérience, la plupart des apprenants avaient recours à la lecture (cf. 2.3.4.). Sachant que ces formes ne sont pas fixes, les apprenantes peuvent à tout moment modifier leur stratégie.

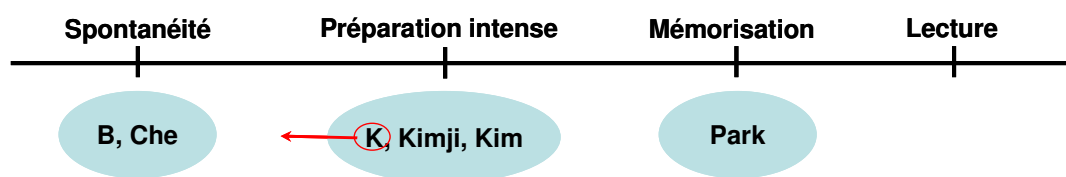


Figure 37. Stratégies de prise de parole adoptées par les apprenantes

Les apprenantes B et Che se trouvent du côté de la spontanéité alors que l'apprenante Park se situe du côté de la mémorisation. Les apprenantes K, Kimji et Kim ont une stratégie de préparation intense qui se place entre ces extrêmes. Il existe tout de même une différence entre ces trois apprenantes. Comme les apprenantes Kimji et Kim ont abandonné l'expérience en cours de route, leurs stratégies n'évoluent pas (pas de reprises entre les séquences et débit lent) alors que l'apprenante K a tendance à prendre la parole plus spontanément à partir de la Tâche 6 (attitudes dans les transports en commun). Cela s'illustre par le fait que des reprises entre les séquences apparaissent dans ses vidéos et le nombre d'unités non-lexicalisées et d'autocorrections augmentent. Rappelons enfin qu'aucune apprenante n'a recours à la lecture comme c'était encore le cas pour la première expérience.

4.3. Difficultés rencontrées lors de la réalisation de tâches

Durant le processus de la réalisation de tâches, les apprenantes de notre expérience ont pu rencontrer des difficultés. Selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 123), la difficulté d'une tâche est considérée comme « le résultat de la combinaison d'un certain nombre de facteurs qui font partie de ses compétences (générales ou communicatives) et de ses caractéristiques personnelles, ainsi que des conditions et des contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie ». Chaque apprenant peut donc rencontrer des difficultés différentes ou ressentir différents degrés de difficulté dans une tâche. Afin d'identifier les difficultés que nos apprenantes ont rencontrées lors de la réalisation de tâches, nous nous appuyons sur leurs témoignages et leurs enregistrements vidéo. L'analyse de ces données nous a permis d'identifier quatre facteurs qui ont influé sur le degré de difficulté des tâches : i) la familiarité de la tâche, ii) la compétence linguistique, iii) des problèmes techniques et iv) le temps.

4.3.1. Familiarité de la tâche

En premier lieu, examinons la familiarité de la tâche, facteur que les apprenantes ont évoqué dans les entretiens. Nos apprenantes nous disent qu'il leur est facile d'accomplir la première tâche (présentation), car elle ne nécessite pas de préparation particulière pour prendre la parole. En revanche, à partir de la deuxième tâche, elles trouvent que les thèmes des tâches deviennent plus complexes et leur demandent une préparation plus ou moins intense (cf. dans le chapitre 4, v) Extrait de l'entretien : Apprenante Che). Puisque le thème de la présentation est souvent abordé dans un cours de conversation, il nous paraît que les apprenantes maîtrisent bien ce thème. Cependant, comme elles ne sont pas familiarisées avec ce type d'activité dans une salle de classe (cf. Introduction générale), à savoir planifier des étapes et réfléchir à une manière d'atteindre l'objectif d'une tâche demandée, il se peut qu'elles jugent les autres tâches difficiles. La charge cognitive pourrait également influencer sur ce ressenti. En effet, dans le cas de la réalisation de la Tâche 7 (explication des règles d'un jeu), les apprenantes indiquent avoir eu des difficultés de réaliser cette tâche (cf. dans le chapitre 4, iv) Extrait de l'entretien : Apprenante Che). Ce témoignage nous permet d'entrevoir qu'elles font généralement attention à concevoir d'une part un contenu de discours adéquat pour répondre à la question de l'interlocutrice native et d'autre part, à

se mettre en scène pour illustrer ce contenu. Le fait de tenir compte en même temps de ces deux éléments dans la réalisation de tâches pourrait donner lieu à une surcharge cognitive chez nos apprenantes.

4.3.2. Question de compétences en langue

Ensuite, il s'agit des difficultés liées à la maîtrise de la langue cible. Nous rappelons que les apprenantes illustrent leurs discours avec des objets, des images ou à l'aide d'autres personnes (cf. 4.2.2.1.). Elles utilisent parfois une autre langue afin de combler un manque de vocabulaire (cf. 26) Extrait du discours de l'apprenante K pour la Tâche 3 (soin de la peau et façon de se maquiller)). Ceci nous renseigne sur leur compétence linguistique. En effet, les apprenantes autoévaluent leur compétence de production (parler) entre les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL) plus faiblement que leur compétence de compréhension (écouter) (cf. 2.4.3.). Ainsi, il se peut qu'elles se sentent incapables de réaliser les tâches selon les thèmes de tâches proposés. Pourtant, le fait que les apprenantes mobilisent d'autres moyens pour mener à bien la réalisation de tâches montre qu'elles développent des capacités pour compenser des fragilités et des faiblesses de leur compétence linguistique.

4.3.3. Difficultés techniques

En ce qui concerne des problèmes techniques, nous nous référons aux analyses de l'utilisation du téléphone portable (cf. 3.1.1.). Dans les entretiens, les apprenantes mentionnent que : le temps limité de l'enregistrement des vidéos (cf. dans le chapitre 3, iv) Extrait des entretiens : Apprenantes Park, Kimji et B), l'impossibilité technique de transfert de vidéos sur Cyworld (cf. dans le chapitre 3, vii) Extrait de l'entretien : Apprenante K), la piètre qualité du son (cf. dans le chapitre 3, xii) Extrait de l'entretien : Apprenante K) et le fait de réaliser la tâche en tenant le téléphone portable à la main (cf. dans le chapitre 3, vi) Extrait de l'entretien : Apprenante Che). Bien que ces inconvénients soient dérangeants pour réaliser les tâches, les apprenantes ont développé des stratégies pour y remédier. En effet, elles envoient plusieurs fichiers vidéo au lieu d'un seul fichier vidéo par tâche par exemple, ce qui n'était pas imposé de notre part. De plus, pour filmer ce qu'elles souhaitent, elles fixent parfois leur téléphone portable sur un support ou demandent à une

autre personne de le tenir à leur place. Ainsi, pour la tâche 2 (shopping en ligne) l'apprenante Che montre une image en utilisant ses deux mains, ce qui est une illustration d'une telle démarche.



33) Extrait de la vidéo de l'apprenante Che pour la Tâche 2

Dans cet exemple, nous observons les mouvements de ses deux mains cadrés en plan rapproché jusqu'aux épaules. Ceci nous laisse entrevoir que le téléphone portable est posé devant l'apprenante Che. L'apprenante B, par exemple, fait appel à une autre personne pour se filmer lorsqu'elle réalise la Tâche 4 (petit déjeuner). Dans cette vidéo, nous pouvons voir que cette apprenante utilise également les deux mains. En outre, nous entendons le rire d'une autre personne. Dans un échange écrit entre l'apprenante B et la tutrice, nous apprenons qu'il s'agit de sa mère, qui a tenu le téléphone. Ceci nous indique que cette apprenante a fait appel à une autre personne, en l'occurrence sa mère, pour tenir le téléphone portable lors de la réalisation de la tâche.

Nombre de tours de parole	Auteur	Destinataire	Messages échangés
1	Tutrice	Apprenante B	Salut J'ai l'impression que ta mère a aidé à te filmer pour cette vidéo car [interlocutrice native] et [tutrice], on a entendu quelques bruits enregistrés. On a alors pensé que c'est ta mère. Si non, tu peux nous dire qui c'était, s'il te plaît!!!

			A part ça, je n'ai pas grand-chose à te dire pour la correction pour cette vidéo. Il n'y a que quelques erreurs. Par exemple, tu as dit 'c'est les légumes' mais il faudrait plutôt dire 'ce sont des légumes'. Et puis 'les Coréens mangent plus que Français. Tu n'as pas marqué 'l'article devant Français'. Donc tu devrais dire 'Les Coréens mangent beaucoup plus que les Français'. Ah tiens, je te donne un mot sur ce que tu as expliqué. On dit en français 'une feuille d'algue' comme une sorte de fruit de mer. Et puis je te propose d'utiliser le verbe 'produire ou avoir de l'énergie' au lieu du verbe 'fabriquer'. Voilà c'est tout!!! Je te souhaite une bonne semaine et bon courage!
2	Apprenante B	Tutrice	Merci. C'est vraiment utile pour moi, tout ça. Et vous avez raison. C'était ma mère. ^^ [smiley 'sourire' à la coréenne]
3	Tutrice	Apprenante	lol on avait raison !!!c'est cool ! merci de ta réponse.

Tableau 18. Exemple d'un enchaînement de messages entre la tutrice et l'apprenante B

Concernant la qualité du son, le fait de se filmer dans la chambre pourrait être une solution pour s'abriter du bruit qui existe dans un café ou dans la rue, par exemple. A l'exception de l'apprenante B qui, suite à un problème de transfert de vidéo pour la Tâche 5, n'a pas refait les fichiers perdus (cf. 3.1.1.), nos apprenantes semblent bien s'adapter aux conditions posées par la réalisation de tâches dans le cadre de notre dispositif.

4.3.4. Gestion du temps

Le dernier type de difficultés est lié à la gestion du temps. Selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 124), « moins il y a de temps de préparation et de réalisation, plus la tâche risque d'être difficile ». Dans le cas de notre expérience, les apprenantes ont une semaine pour réaliser une tâche. Pourtant, nous constatons que dans la plupart des cas (71%), les apprenantes transmettent les vidéos entre le cinquième et le huitième jour après la date de mise de la vidéo de l'interlocutrice native contenant la consigne et la question de départ. En particulier, toutes les apprenantes postent l'ensemble de leurs fichiers vidéo en une seule journée.

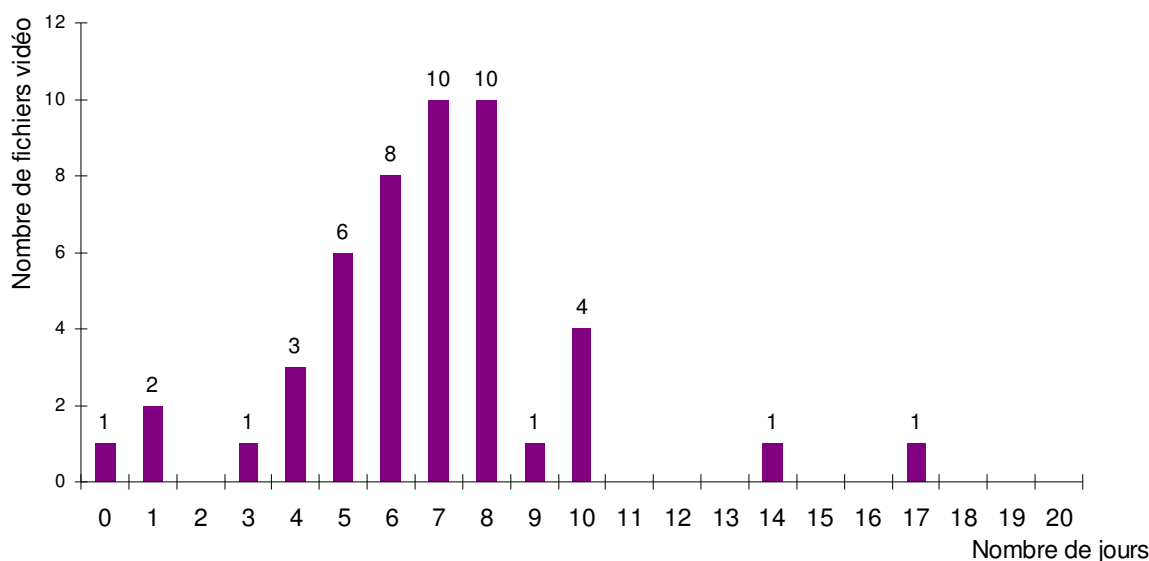


Figure 38. Délai de la réalisation de tâches chez les six apprenantes

Il nous semble que les apprenantes préfèrent donc mener à bien une seule fois toute la réalisation de la tâche et finissent par retarder leur production jusqu'au weekend. Au lieu de travailler par tâtonnement ou étapes tout au long de la semaine, les apprenantes semblent avoir tendance à vouloir rendre une réalisation parfaite des tâches. En effet, dans les entretiens, nos apprenantes déclarent qu'elles prennent beaucoup de temps pour réaliser une tâche. De plus, elles évoquent que le laps de temps est trop court parce qu'elles ont une semaine assez chargée avec des cours privés, des révisions et leurs jobs d'étudiant.

xiv) Extrait des entretiens : Apprenante B, Che, Kimji et Kim

Apprenante B :

Cet hiver, **j'ai travaillé à la bibliothèque** comme vacataire. En semaine j'étais là-bas entre neuf heures et dix-huit heures. Alors, **lorsque je suis rentrée à la maison, c'était très tard**. Je n'avais pas vraiment le temps pour faire la vidéo. En fait, **j'avais besoin de temps de réfléchir sur le sujet donné**. Mais même si j'avais réfléchi et organisé mes idées, ce n'était pas pareil de parler. Alors, j'ai repris mes vidéos plusieurs fois. Donc, cela m'a pris beaucoup de temps à cause de ça.

Apprenante Che :

[...] pendant les vacances, j'ai suivi deux cours de langues étrangères, le japonais et l'anglais. **Alors, je n'avais pas beaucoup de temps pour travailler encore le français comme je restais à l'institut de 10h à 22h, alors presque toute la journée**. Je sais que j'aurais dû terminer les vidéos à temps mais j'ai toujours retardé l'envoi de mes vidéos.

Apprenante Kimji :

[...], **j'avais un petit boulot à côté**. J'ai donné des cours privés d'anglais aux élèves du Collège. Du coup, **en semaine, je n'avais pas vraiment le temps** de faire la vidéo. **Alors j'ai fait ça le weekend parce que j'étais plus libre**.

Apprenante Kim :

Je suis désolée mais **j'étais vraiment bien chargée et occupée en semaine**. Tous les matins, je suivais un cours de TOEIC à un institut privé. Le soir, j'ai travaillé au guichet d'un cinéma jusqu'à minuit. C'est pourquoi **j'étais plus libre en weekend** qu'en semaine. En fait, pour réaliser les tâches, il me fallait toujours réfléchir sur mon discours et m'entraîner. **Cela m'a pris pas mal de temps**.

En particulier, les apprenantes Kim et Kimji nous disent ne pas pouvoir filmer durant la journée à cause de leurs petits jobs en vacances d'hiver. Pour cette raison organisationnelle, ces deux apprenantes ont finalement abandonné l'expérience en cours de route. Il nous semble donc que les apprenantes ont eu du mal à organiser leur temps pour réaliser les tâches dans un délai fixe. Ceci semble leur donner l'impression que l'échéance de la réalisation d'une tâche soit courte. En revanche, la moitié des apprenantes mentionnent que le délai d'une semaine pour réaliser une tâche est trop long. D'après leurs témoignages, elles ne se sont pas senties incitées à se mettre au travail tout de suite après avoir reçu la question vidéo de l'interlocutrice native.

xv) Extrait de l'entretien : Apprenantes K

D'habitude, on suit des cours **à un institut privé de langue deux ou trois fois par semaine**. Mais **pour cette expérience**, il y avait **une seule vidéo à faire par semaine**. Alors, **je suis devenue un peu fainéante** et j'ai reporté l'envoi des vidéos. Pour moi, **le délai était trop long**.

Dans ce cas, il se peut que leur style d'apprentissage empêche une gestion adéquate du temps. Il serait donc nécessaire d'encadrer les apprenantes pour pouvoir les aider à mieux gérer le temps. En outre, les témoignages des apprenantes montrent qu'elles ont travaillé sur les tâches le soir ou la nuit, car elles se sentaient gênées de réaliser les tâches devant d'autres personnes même s'il s'agissait de membres de leur famille (cf. dans le chapitre 3, xiv) Extrait de l'entretien : Apprenante Che). Un tel comportement pourrait être lié au fait qu'elles cherchent toujours à préserver la face.

4.4. Synthèse

Dans ce deuxième chapitre d'analyse, nous nous sommes penchée sur la question de savoir quelles activités pourraient inciter les apprenants à prendre la parole et leur permettre d'apprendre à parler avec une certaine aisance. Ainsi, nous avons conçu des tâches communicatives demandant aux apprenantes de s'exprimer sur un sujet et d'échanger des informations et leur opinion avec une interlocutrice native. L'échange étant en asynchronie via des transferts d'enregistrement vidéo sur le site de réseau social Cyworld, les apprenantes avaient toujours une semaine pour réaliser les tâches.

Dans un premier temps, nous avons analysé si les thèmes de tâches proposés avaient un impact sur leur prise de parole. Si nous comparons le nombre de mots par tâche avec leur ressenti exprimé dans les entretiens, nous ne pouvons entrevoir de corrélation. Pourtant, les apprenantes disent que des sujets qui leur sont familiers (T1 : présentation de soi) ou des tâches leur demandant un échange d'informations leur seraient plus faciles pour prendre la parole. Pour d'autres tâches demandant une réflexion ou une argumentation par exemple, les apprenantes devaient se préparer, ce qui requerrait un plus grand investissement en temps. Deux apprenantes ont ainsi pu développer leur capacité à produire de l'oral en parlant plus tandis que le nombre de mots reste relativement stable pour les autres apprenantes tout au long de notre expérience.

En ce qui concerne la présence d'une interlocutrice native, nous constatons que les apprenantes apprécient le fait d'échanger avec une personne réelle. Les images de la vidéo et la rapidité des réponses de l'interlocutrice native leur font ressentir les échanges comme dans une situation de communication en face à face, même si le fait de se filmer et de parler toutes seules a été ressenti comme étrange au départ pour la plupart de nos apprenantes. Ainsi, nous remarquons la présence de marques d'énonciation à l'instar du vouvoiement ou du tutoiement et de formules de politesse (ex. 'bonjour', 'merci' et 'au revoir') ainsi que des gestes de salutation qui laissent entrevoir une vraie prise en compte d'un interlocuteur et une tendance de théâtralisation. En outre, les échanges en asynchronie contiennent des reprises mutuelles des discours, ce qui est un phénomène assez répandu dans une conversation en face à face. Ces reprises manifestent un contrat de collaboration et un contrat didactique. Nous constatons toutefois que les apprenantes semblent se

contenter de réagir à la sollicitation de l'interlocutrice native, car elles envoient généralement uniquement des réponses suite à la demande de l'interlocutrice native. Les apprenantes restent donc assez passives. Même si elles établissent une relation sociale avec l'interlocutrice native, ce qui semble les rassurer, la présence de l'interlocutrice native ne paraît pourtant pas inciter les apprenantes à parler davantage au fur et à mesure que l'expérience avance.

Outre l'influence de la présence d'une interlocutrice native, nous nous sommes intéressée à la manière dont les apprenantes se comportent face au fait de devoir se filmer et comment elles exploitent la fonction vidéo. En analysant leurs vidéos, nous avons constaté qu'elles utilisent différents supports pour réaliser les tâches. Il s'agit d'objets, de photos ou d'autres personnes. Ces supports semblent leur permettre de mieux s'exprimer à l'oral pour illustrer leur propos ou combler des lacunes en remplaçant les paroles par des objets ou gestes, par exemple. Dans la plupart des cas, les apprenantes semblent intégrer consciemment l'image dans la réalisation de leurs tâches en se mettant en scène. Pour ce faire, elles semblent souvent s'inspirer de l'exemple des vidéos données par l'interlocutrice native. Néanmoins, certaines apprenantes inventent des façons plus originales en filmant des petites scénettes ou en intégrant des extraits de films lorsqu'il s'agit de présenter son film préféré, par exemple. Dans ce cas, la vidéo est exploitée comme un moyen de soutenir la prise de parole. Pourtant, certaines apprenantes expriment aussi des limites qu'elles voient dans le support qu'est la vidéo, car le fait de se filmer demande de dévoiler sa personnalité, ce qui est souvent considéré comme gênant dans une société qui veille à maintenir un équilibre dans les relations sociales et à préserver la face.

Dans un deuxième temps, nous avons étudié les façons dont les apprenantes s'y prennent pour produire de l'oral. En analysant les comportements et les discours des apprenantes, nous pouvons classer les stratégies de production orale en trois catégories. Certaines apprenantes essaient de parler librement, d'autres préparent leur discours en prenant des notes et en les répétant plusieurs fois et encore d'autres mémorisent un texte préalablement conçu. Même si ces façons de prendre la parole sont parfois éloignées d'une prise de parole spontanée, aucune apprenante n'a recours à la lecture. Il nous semble donc que l'enregistrement de la prise de parole permet aux apprenantes dans la plupart des cas de s'entraîner à l'oral et de se détacher de la forme écrite de la langue. Le fait de pouvoir se préparer et de se reprendre a été considéré comme un avantage par rapport à des situations

de communication directes car les apprenantes pouvaient oser s'attaquer à des sujets et des tâches qui ne leur étaient pas familiers au départ.

Dans les entretiens, les apprenantes nous ont également fait part de difficultés qu'elles avaient rencontrées lors de la réalisation des tâches. Il s'agit notamment de difficultés liées à la familiarité de la tâche, à la compétence linguistique, à des problèmes techniques et à la gestion du temps. Hormis la question de la gestion du temps qui a persisté tout au long de notre expérience et qui nous semble être liée à l'autonomie (cf. chapitre 5), les autres difficultés ont pu être résolues par nos apprenantes qui sont parvenues à réaliser toutes les tâches proposées.

Au bout du compte, nos hypothèses de départ selon lesquelles des tâches langagières bien conçues et réalisées sous forme d'enregistrement vidéo permettraient de susciter la prise de parole et de s'y entraîner nous semblent donc être globalement confirmées. En revanche, nous n'avons pas pu identifier de quelle manière les thèmes de tâches et la présence de l'interlocutrice native influent sur la prise de parole.

Chapitre 5. Le tutorat à distance dans un dispositif d'apprentissage nomade du français

Introduction

Ce dernier chapitre d'analyse sera consacré à l'étude du tutorat pour l'autonomisation des apprenantes. Dans notre dispositif, une tutrice accompagne les apprenantes et se rend disponible en ligne. Étant donné le décalage horaire entre la France (lieu de résidence de la tutrice) et la Corée (lieu de résidence des apprenantes), les échanges entre les apprenantes et la tutrice peuvent se faire à l'écrit ou à l'oral mais toujours de manière asynchrone.

Nous rappelons que pour réaliser les tâches, les apprenantes se trouvent d'une part seules face à leur téléphone portable avec lequel elles se filment elles-mêmes et enregistrent leur voix et sont d'autre part libres de choisir le moment où elles travaillent la langue. Cette liberté leur confère également une certaine responsabilité concernant l'organisation du travail à effectuer et le choix des stratégies d'apprentissage. Il nous semble que l'apprentissage nomade nécessite un certain degré d'autonomie, mais contribue également à son développement. A ce sujet, l'encadrement des apprenants est souvent considéré comme essentiel dans une formation en ligne et à distance pour rendre les apprenants autonomes (Brewer, 2014 ; Rivens-Mompean, 2013). En effet, un accompagnement des apprenants pendant la réalisation des tâches est susceptible de les encourager et de les remotiver. Le soutien des apprenants peut également contribuer à ce qu'ils deviennent conscients de leurs besoins et apprennent à contrôler leurs processus d'apprentissage.

Comme nos apprenantes non seulement réalisent les tâches hors ligne mais communiquent en mode asynchrone, ce qui les rend *a priori* assez isolées, nous jugeons bon de nous questionner sur le type d'encadrement à proposer aux apprenantes afin qu'elles prennent confiance en elles et osent prendre la parole dans des situations de communication imprévues. Nous tâcherons donc de répondre à la question de recherche suivante :

Q3. Quel type d'encadrement faut-il proposer pour soutenir la prise de parole des apprenants et contribuer à ce qu'ils prennent confiance et perdent la peur de perdre la face ?

Concernant l'accompagnement des apprenantes par la tutrice, nous avons émis l'hypothèse suivante :

H3 : Le tutorat en ligne soutient l'apprenant dans le développement de la confiance en soi, ce qui réduit son anxiété à prendre la parole.

Ce chapitre sera organisé en deux parties. Nous étudierons tout d'abord de quelle manière la tutrice intervient auprès des apprenantes et quels effets ses interventions ont sur le comportement des apprenantes. Ensuite, nous nous attarderons sur la manière dont l'apprentissage nomade et l'encadrement par la tutrice contribuent au développement de l'autonomie des apprenantes.

5.1. Caractéristiques de l'intervention tutorale

Dans notre dispositif nomade, les apprenantes réalisent les tâches hors ligne et communiquent avec les participantes (pairs, tutrice, interlocutrice native) en temps différé via des enregistrements oraux ou des messages écrits postés sur le site Cyworld. Durant notre deuxième expérience, les apprenantes et la tutrice ont principalement échangé à l'écrit. Nous avons dénombré cent trente-neuf messages que la tutrice écrit aux apprenantes. Afin d'analyser de quelle manière la tutrice accompagne les apprenantes, nous avons classés ses messages en fonction des rôles du tuteur que Nissen (2009) distingue (cf. 1.4.2.2.).

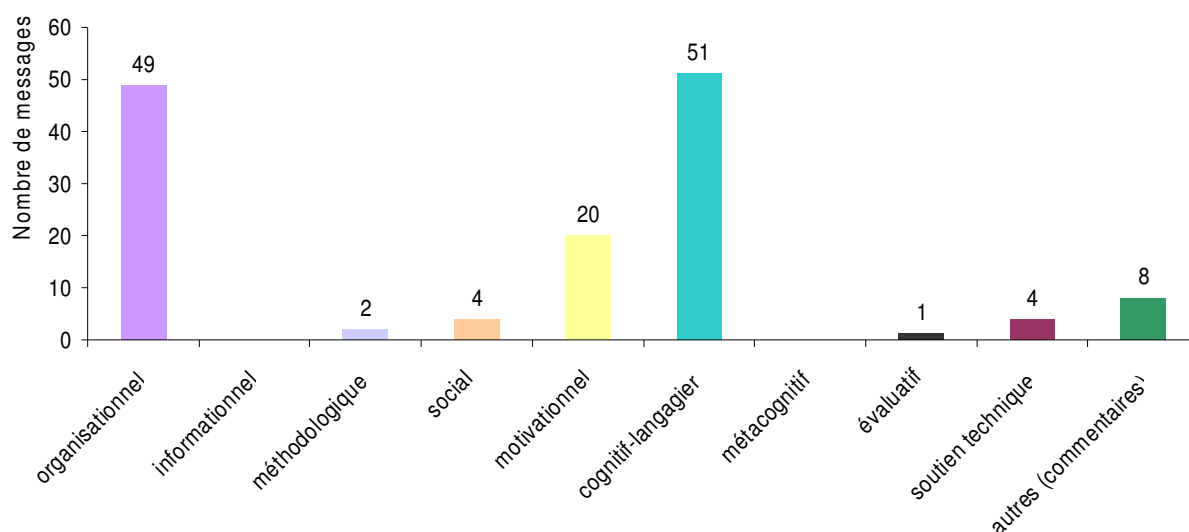


Figure 39. Classement des messages écrits par la tutrice

La figure ci-dessus montre que la plupart des messages écrits sont liés aux rôles cognitif-langagier (37%) et organisationnel (35%) du tuteur. Les messages cognitif-langagiers dont nous présentons un exemple ci-après relèvent principalement de la correction langagière et de l'explication de vocabulaire de la part de la tutrice.

Lien	Suite à la réalisation de la Tâche 1 [présentation]
Destinataire	Apprenante Kimji
Message écrit par la tutrice	Bonjour! Je viens de regarder ta vidéo. Tu as réglé la couleur de ta vidéo? je la trouve très belle! Voici mes remarques concernant ta première vidéo : Quand on dit la spécialité d'étude, on dit que 'je suis étudiante en didactique de la langue française'. La préposition 'en' est employée dans ce cas. Ensuite, dans la phrase 'je trouve très intéressant d'apprendre..', il est mieux d'utiliser la préposition 'pour' au lieu de 'de'. Tu as dit que 'demandez-vous d'être...!. Je te propose de dire que 'je vous demande votre compréhension'. Voilà voilà, c'est tout !! Je te souhaite une bonne journée !

Tableau 19. Exemple d'un message relevant du rôle cognitif-langagier

Les messages organisationnels tels qu'illustrés dans la figure 39 portent souvent sur l'indication et le rappel des consignes de travail et des échéances à respecter pour rendre la réalisation de la tâche.

Lien	Suite à la consigne vidéo pour la Tâche 6 [attitudes dans les transports en commun]
Destinataire	Apprenante Che
Message écrit par la tutrice	Salut Comment vas-tu ? Tu n'as pas encore déposé ta 6^e vidéo. Je veux savoir où tu en es. J'espère que ça ne vas pas être trop tard. Bonne journée !

Tableau 20. Exemple d'un message relevant du rôle organisationnel

Par ailleurs, le rôle motivationnel (14%) est relativement plus pratiqué par rapport aux rôles méthodologique (1%), évaluatif (1%), social (3%) et de soutien technique (3%). Nous pouvons voir dans les exemples suivants comment la tutrice accomplit ces différents rôles.

Lien	Suite à la réalisation de la tâche 8 [Le 14 février 2010 (Saint Valentin en France et Nouvel en Corée)]
Destinataire	Apprenante B
Message écrit par la tutrice	Merci de tes vidéos !! Tu as fait un sondage avec tes amies !! c'est super, ca !!! ^^ [smiley à la coréenne qui indique le 'sourire']

Tableau 21. Exemple d'un message relevant du rôle motivationnel

Lien	Suite à la correction de la Tâche 6
Destinataire	Apprenante K
Message écrit par la tutrice	Salut [apprenante K] As-tu vérifié la correction pour la 6 ^e vidéo ? Si tu as un doute sur ça, n'hésites pas à me poser des questions. Sinon, tu n'as pas de questions à poser à [interlocutrice native] ? Ce n'est pas forcément lié à la tâche mais, comme par exemple, des questions sur elle... Je pense que ça va être pas mal si tu t'adresses à elle en dehors de la tâche. Comme tu filmes pour la réalisation de la tâche, tu peux aussi filmer tes questions et déposer ça sur Cyworld. Elle va sûrement te répondre. Bonne journée !!!

Tableau 22. Exemple d'un message relevant du rôle méthodologique

Lien	Suite à la réalisation de la Tâche 3 [soin de la peau et façon de se maquiller]
Destinataire	Apprenante Kim
Message écrit par la tutrice	Salut ! Comment vas-tu ? J'ai l'impression que tu es assez silencieuse sur Cyworld depuis un moment. Si tu as quelques minutes, pourrais-tu laisser un petit mot à ton dossier sur mon espace Cyworld ? Ça sera sympa ^^ Bonne journée !

Tableau 23. Exemple d'un message relevant du rôle social

Lien	Problème de l'accès à l'espace Cyworld depuis le téléphone portable
Destinataire	Apprenante Park
Message écrit par la tutrice	As-tu téléchargé la version mobile sur ton téléphone portable ? Si ça ne marche pas, fais-moi signe s'il te plaît !

Tableau 24. Exemple d'un message relevant du rôle soutien-technique

Lien	Suite à la réplique de la Tâche 7 [Explication de règles d'un jeu]
Destinataire	Apprenante K
Message écrit par la tutrice	Merci de tes réponses vidéo. Je pense que [l'interlocutrice native] pourra bien comprendre les règles de ce jeu, cette fois-ci ! Je te remercie encore !!! ^^

Tableau 25. Exemple d'un message relevant du rôle évaluatif

De plus, nous avons classé huit messages dans une rubrique 'autres', car ce dernier type de message ne correspond à aucun rôle défini par Nissen (*op.cit.*). Il s'agit de commentaires de la tutrice par rapport aux contributions des apprenantes. Le message ci-dessous illustre un commentaire socioaffectif de la tutrice envers une apprenante qui avait exprimé sa tristesse dans sa vidéo de la Tâche 8.

Lien	Suite à la réalisation de la Tâche 8
Destinataire	Apprenante Park
Message écrit par la tutrice	lol ne pleure pas !! tu auras bientôt un beau copain !!!

Tableau 26. Exemple d'un message classé 'autres' (commentaire)

Par ailleurs, nous remarquons qu'il n'y a en revanche aucun message qui porte sur les rôles informationnel par exemple une indication sur la manière de trouver une aide ou métacognitif, une aide dans la conscientisation des démarches. Cela traduit d'une part un manque d'initiative de la part de nos apprenantes et d'autre part un défaut de la tutrice qui devrait être proactive pour les orienter à mener à bien la réalisation des tâches. En effet, nous constatons que la plupart des apprenantes réagissent uniquement à la sollicitation de la tutrice qui est souvent liée à la correction, à la vidéo de l'interlocutrice native (ex. consigne vidéo ou réponse vidéo de la part de l'interlocutrice native) et aux messages rappelant les échéances pour réaliser la tâche proposée. Seule une apprenante (K) prend

l'initiative de s'adresser de son propre chef à la tutrice. Comme évoqué dans le chapitre 3 (cf. Figure 31), l'apprenante K lui demande des renseignements d'ordre linguistique concernant la signification d'un mot qu'elle n'avait pas compris dans la vidéo de l'interlocutrice native. Étant donné que les apprenantes réalisent les tâches hors ligne, la tutrice peut seulement intervenir lorsqu'elles se manifestent auprès d'elle. Pourtant, comme nos apprenantes s'adressent peu à la tutrice avant son intervention, à l'exception de l'apprenante K, il lui serait difficile de savoir à quel moment et sur quoi elle devrait intervenir. D'un autre point de vue, la tutrice aurait probablement dû prendre plus l'initiative en proposant aux apprenantes des ressources pour leur préparation du discours (rôle informationnel) et aussi des moyens pour parvenir à la réalisation des tâches (rôle métacognitif).

Ceci dit, les autres types d'intervention envers les apprenantes nous permettent d'entrevoir la passivité des apprenantes. En ce qui concerne l'intervention cognitive-langagière de la part de la tutrice, toutes les apprenantes apprécient la correction de la tutrice dans les messages échangés et dans les entretiens.

Lien	Suite à la correction de la Tâche 4 [Petit déjeuner]
Destinataire	Tutrice
Message écrit par l'apprenante B	Merci. C'est vraiment utile pour moi, tout ça. Et vous avez raison. C'était ma mère. ^^ [smiley 'sourire' à la coréenne]

Tableau 27. Exemple d'un message écrit par l'apprenante B

i) Extrait des entretiens : Apprenantes B, Che et Kimji

<u>Apprenante B :</u> Cela a été très utile pour moi parce que [la tutrice] m'avait expliqué pourquoi les expressions que j'avais utilisées n'étaient pas justes. [La tutrice] avait aussi corrigé mes fautes. Cela a beaucoup aidé mon apprentissage du français <u>Apprenante Che :</u> C'est un travail nécessaire et indispensable dans cette méthode. Avec ça, je peux reconnaître mes erreurs et mes fautes. Alors, grâce à la correction de [la tutrice], j'ai appris beaucoup de choses. Pour l'instant, je n'ai pas maîtrisé tout ce que [la tutrice] m'avait donné mais je pense qu'un jour, ça va venir.
--

Apprenante Kimji :

[...] j'ai aussi appris beaucoup de choses grâce aux corrections grammaticales de [la tutrice]. Cela a été **très utile pour mon apprentissage**.

Cependant, nous remarquons que les apprenantes ne discutent pas des corrections avec la tutrice. Concernant l'intervention organisationnelle, la tutrice envoie régulièrement des messages de rappel des échéances, tandis que les apprenantes se contentent de s'excuser, comme nous pouvons l'entrevoir dans l'exemple suivant :

Lien	Suite au rappel du dépôt de la réalisation de la Tâche 1 [présentation]
Auteur	Apprenante Park
Destinataire	Tutrice
Message écrit par l'apprenante Park	Unni [c'est une appellation coréenne qui indique une grande sœur], je suis désolée ㅠㅠ [c'est une lettre coréenne. Elle est ici utilisée pour indiquer le smiley de 'pleurer']. Je suis souvent sortie avec mes copines cette semaine car c'est le début de l'année. J'ai pensé poster mes vidéos mais je dois reporter ça ㅠㅠ. Je vais respecter le délai la prochaine fois. Je suis encore désolée pour ce retard ㅠㅠ. Au fait, je viens de poser mes trois vidéos. Vous pouvez les vérifier ^^ (ce message a été écrit en coréen et nous l'avons traduit en français).

Tableau 28. Exemple d'un message écrit par l'apprenante Park concernant le non respect d'un délai

Dans les entretiens, les apprenantes nous font part de leur sentiment de culpabilité concernant le fait qu'elles ont déposé leurs vidéos tardivement.

ii) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

Je sais que j'aurais dû terminer les vidéos à temps mais j'ai toujours retardé l'envoi de mes vidéos. Ça m'a énormément stressé. En même temps, **je me sentais coupable envers Unni** [appellation de la tutrice].

Le fait que la tutrice laisse des commentaires de nature socioaffective et écrit aux apprenantes des messages de type motivationnel et social, selon la catégorisation de Nissen (*op.cit.*) nous renseigne sur la tentative de la tutrice d'encourager un comportement proactif de la part des apprenantes. Du côté des apprenantes, nous pouvons repérer qu'elles réagissent de manière socioaffective (ex. recours à des smiley) par rapport à ces types d'interventions. Pourtant, ces échanges sont toujours initiés par la tutrice. Concernant le

soutien technique, nous observons que les apprenantes attendent jusqu'à ce que la tutrice s'adresse à elles avant de signaler leurs problèmes techniques.

Au vu de ces constats, il se peut que la nature du lien interpersonnel entre la tutrice et les apprenantes joue un rôle sur les comportements des apprenantes. Comme présenté dans le chapitre théorique (cf. 1.3.2.), la société coréenne, en étant imprégnée par la tradition confucéenne, se caractérise par la présence de relations hiérarchiques qui sont notamment fonction de l'âge et des rôles sociaux des interlocuteurs. Nos apprenantes semblent se rabaisser par rapport à la tutrice qui est effectivement plus âgée qu'elles. Il nous semble également qu'elles considèrent la tutrice comme leur enseignante de français. Dans le rapport *Apprendre le français en Corée* réalisé pour le Sénat en 1997-1998, les auteurs (Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée du Sud, 1997-1998) analysent l'enseignement des langues étrangères en Corée d'un point de vue historico-culturel. Ces auteurs décrivent les comportements des élèves coréens comme suit : « les lycéens ont une attitude soumise vis-à-vis de l'institution et des enseignants : attentifs, coopératifs, serviables... mais leur défaut majeur est une passivité et une certaine timidité qui les empêchent de s'exprimer librement. » (*ibid.*). Conformément aux normes sociales, les élèves sont généralement récepteurs dans la salle de classe et restent muets face à la sollicitation de l'enseignant. Les élèves sont tenus d'être modestes et de montrer du respect envers l'enseignant. Même si nos apprenantes sont des étudiantes à l'université et que notre expérience se déroule dans un cadre d'apprentissage non formel, nous pouvons tout de même remarquer une attitude semblable. En effet, comme nous l'avons évoqué, les apprenantes prennent rarement l'initiative, et restent donc relativement passives. Elles utilisent le vouvoiement en français et en coréen lorsqu'elles s'adressent à la tutrice (cf. Tableau 26). Ceci étant dit, nous nous référons au concept de contrat d'apprentissage défini par Cambra Giné (2003 : 84). Appliqué à la classe de langue, ce contrat correspond, selon cette auteure, aux « règles qui régissent les comportements pédagogiques, et qui font partie de la culture scolaire héritée et vécue par chacun le long de sa vie ». Les élèves ont le droit de demander toute sorte d'explications et de l'aide, tandis que le professeur encadre les élèves, leur pose des questions, les corrige et les évalue. En observant le comportement de nos apprenantes qui s'expriment dans leurs messages laissés sur Cyworld, nous considérons qu'elles semblent agir envers la tutrice en fonction des mêmes règles implicites qui régissent les comportements dans la salle de classe.

Par conséquent, nous pouvons dire que si le tutorat en ligne sert à soutenir l'apprentissage des apprenantes, il est difficile d'apprécier dans quelle mesure les interventions de la tutrice contribuent à développer la confiance en soi des apprenantes. Leurs témoignages n'ont pas permis de relever cet aspect. Par ailleurs, les interventions de la tutrice envers les apprenantes semblent relativement peu contribuer à les rendre actrices de leur apprentissage.

Les résultats de ces analyses nous amènent à nous interroger dans la section suivante sur l'autonomie des apprenantes et plus précisément sur la manière dont le tutorat peut influencer sur le processus d'autonomisation.

5.2. Autonomie des apprenantes

Germain & Netten (2004) distinguent trois formes d'autonomie dans le contexte scolaire et aussi dans la vie courante : i) l'autonomie générale (responsabilité de ses décisions et capacité de prendre de l'initiative), ii) l'autonomie langagière (capacité de prendre des initiatives langagières et de s'exprimer oralement de manière spontanée) et iii) l'autonomie d'apprentissage (capacité de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage) (cf. 1.4.4.1.). En tenant compte de ces trois types d'autonomie, nous allons étudier l'apport du tutorat en ligne pour nos apprenantes. Pour ce faire, nous croiserons les témoignages des entretiens semi-directifs de nos apprenantes avec les données issues à la fois des enregistrements vidéo et des messages échangés entre les apprenantes et la tutrice avant même l'envoi des tâches réalisées.

5.2.1. Autonomie générale

Rappelons que l'autonomie générale, d'après Germain & Netten (*op.cit.*), est considérée comme une capacité de prendre des décisions et de l'initiative (cf. 1.4.4.1.). Afin d'étudier le développement de cette capacité à nos apprenantes, nous avons analysé de près les messages que les apprenantes avaient postés avant l'envoi de la réalisation des tâches. Comme nous l'avons présenté dans la section 1.4.4.1. du chapitre 1, l'autonomisation est un processus de construction dans lequel l'apprenant prend le contrôle sur son

apprentissage et ceci notamment en interagissant avec son enseignant ou tuteur. A cet égard, le fait d'échanger de manière proactive avec la tutrice durant la réalisation des tâches pourrait être un indicateur de l'autonomisation des apprenants.

Parmi les cinquante-trois messages³⁷ que les apprenantes échangent avec la tutrice durant notre expérience, les apprenantes écrivent seulement quinze messages avant ou pendant la réalisation des tâches.

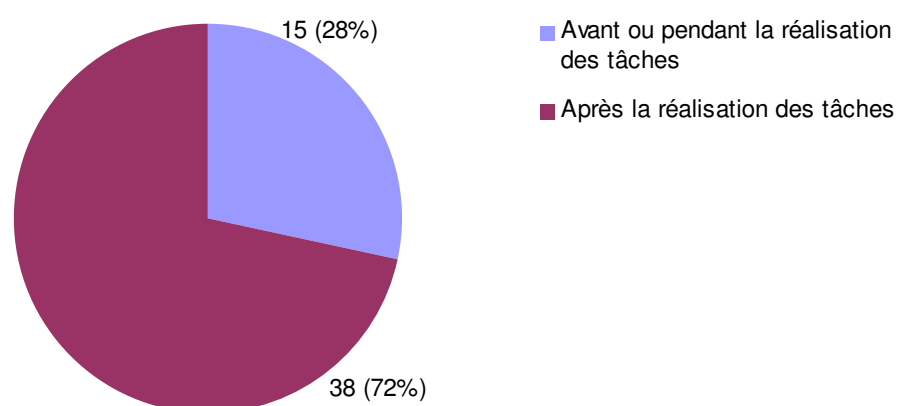


Figure 40. Répartition du nombre de messages écrits par les apprenantes avant/pendant et après la réalisation des tâches

Nous observons que cet échange entre les apprenantes et la tutrice est déséquilibré car la tutrice écrit quarante-neuf messages, c'est-à-dire trois fois plus que les apprenantes, avant que celles-ci ne postent leurs vidéos sur Cyworld.

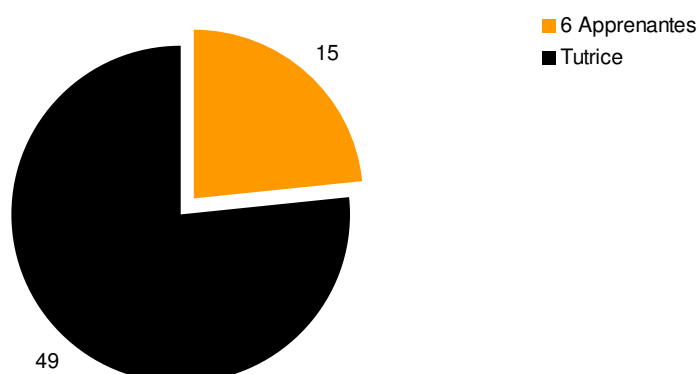


Figure 41. Messages échangés entre les apprenantes et la tutrice avant l'envoi de la réalisation des tâches

³⁷Les six apprenantes postent soixante-et-un messages sur Cyworld dont cinquante-trois messages qui sont destinés à la tutrice et huit aux autres apprenantes (cf. chapitre 3).

Le fait que la tutrice poste plus de messages écrits que les apprenantes, nous montre qu'elle est relativement plus active que les six apprenantes.

Afin de mieux connaître la nature des messages échangés avant ou pendant la réalisation des tâches, nous les avons également classés selon la typologie de Nissen (2009) afin de pouvoir associer le comportement communicatif des apprenantes à celui de la tutrice.

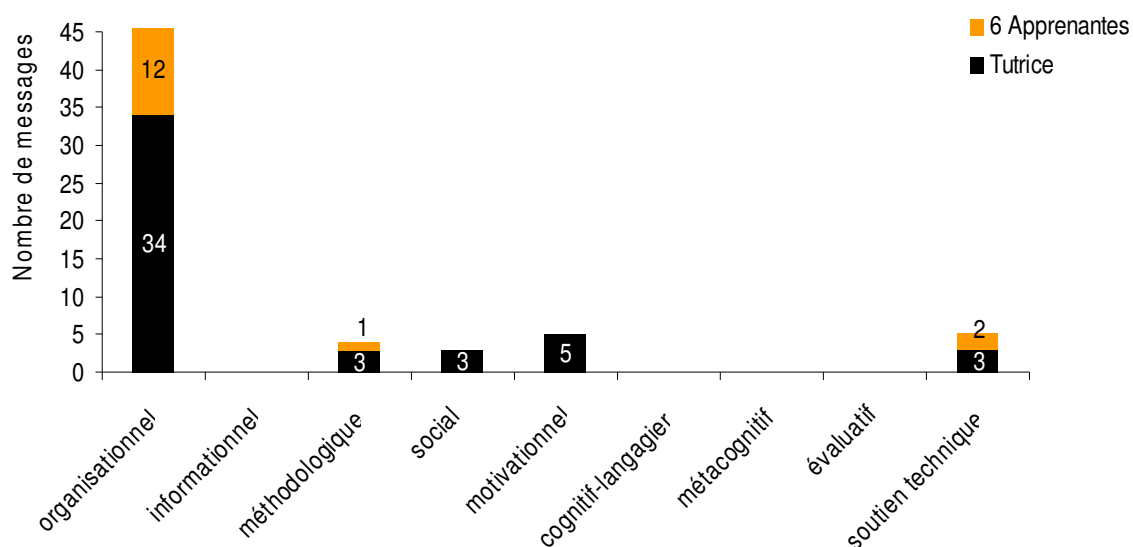


Figure 42. Types de messages échangés entre les apprenantes et la tutrice

Dans la figure ci-dessus, nous pouvons voir que les apprenantes échangent uniquement certains types de messages avec la tutrice. Il s'agit notamment de messages de type organisationnel (N=12), méthodologique (N=1) et liés au soutien technique (N=2). Si les apprenantes avaient discuté du déroulement du projet, ou des questions techniques liées à l'utilisation du téléphone portable, par exemple, de tels messages auraient pu témoigner d'une implication active des apprenantes dans leur travail. En réalité, les apprenantes écrivent ces messages uniquement en réaction aux sollicitations de la tutrice.

En ce qui concerne le type de message organisationnel, nous constatons que les apprenantes s'adressent principalement à la tutrice pour l'informer de leur avancement dans la réalisation de la tâche et pour mentionner des problèmes techniques et liés à la gestion du temps. Cependant, elles envoient très peu de messages et seulement après que la tutrice les a sollicitées. En outre, nous remarquons que suite à l'intervention de type organisationnel de la part de la tutrice, les apprenantes s'excusent souvent de ne pas avoir

pu respecter le délai de la réalisation de la tâche, comme le montre l'exemple d'échange dans le message suivant :

Intervention de la tutrice	
Date du postage de la consigne pour la tâche 9	22/02/2010
Date et heure du message	27/02/2010 17h11
Auteur du message	Tutrice
Destinataire	Apprenante Park
Type de message	Organisationnel
Salut [apprenante Park] Ca va ? Tes amies et toi, êtes-vous occupées ? Il me semble que ta vidéo n'est pas encore postée sur Cyworld. ^^ J'espère que ça ne va pas être trop tard pour rendre ta vidéo. Bon weekend !	
Réponse de l'apprenante Park	
Date et heure du message	10/02/2010 23h22
Auteur du message	Apprenante Park
Destinataire	Tutrice
Type de message	Organisationnel
ㄟㄟㄟ Unni, je suis désolée pour ma paresse. ㅠㅠ Je vais déposer ça jusqu'à lundi ^^	

Tableau 29. Exemple du type organisationnel de messages échangés entre la tutrice et l'apprenante Park

Nous estimons que le fait que les apprenantes s'excusent pour leur comportement non-conforme reflète un certain sens de responsabilité (cf. dans le chapitre 5, ii) Extrait de l'entretien : Apprenante Che). D'un point de vue anthropologique, les individus incarnant une culture collectiviste ont une conception du soi en lien avec d'autres personnes (Wong & Tsai, 2007). Les influences externes (ce que pensent et ressentent les autres de moi) sont aussi importants que les influences internes (ce que je pense et ressens de moi). Se

conformer aux attentes des autres est ainsi une façon de préserver la face (cf. 1.1.2.). Il se peut que les rappels de la tutrice provoquent une telle réaction de la part de nos apprenantes parce qu'elles cherchent à préserver la face.

Nous notons également que les apprenantes n'ont pas changé de comportement concernant l'envoi tardif de leurs vidéos. Dans les entretiens, elles expliquent ceci par le manque de temps à cause d'autres activités qu'elles avaient durant la semaine (travail, cours privés) (cf. dans le chapitre 4, xiv) Extrait des entretiens : Apprenantes B, Che et Kimji). Même si notre expérience s'est déroulée pendant la période des vacances hivernales, l'agenda des apprenantes semble avoir été bien rempli : elles mettent en avant qu'elles devaient suivre des cours dans des instituts privés, préparer des concours, ou encore faire un petit travail d'étudiant pour gagner leur vie. En outre, étant donné que notre expérience a été mise en place en dehors de leurs cursus universitaires, que par conséquent il n'y avait pas de notation à la fin de notre expérience, et que les apprenantes y participaient volontairement, il nous semble que la réalisation des tâches ne figurait pas parmi les priorités de nos apprenantes.

Par ailleurs, les types de messages méthodologiques et de soutien technique sont peu nombreux. L'exemple ci-après montre un message de type méthodologique qu'une apprenante écrit à la tutrice. Suite à la sollicitation de la tutrice concernant le dépôt de la réalisation d'une tâche, cette apprenante lui répond en demandant son accord au sujet de la façon de réaliser la tâche proposée.

Intervention de la tutrice	
Date du postage de la consigne pour la tâche 7	08/02/2010
Date et heure du message	17/02/2010 19h19
Auteur du message	Tutrice
Destinataire	Apprenante Che
Type de message	Organisationnel
Salut [apprenante Che] Ca va ? J'ai l'impression que ta vidéo pour la tâche 7 est trop en retard. Peux-tu me dire où tu en es, s'il te plaît ?	

Réponse de l'apprenante Che	
Date et heure du message	18/02/2010 21h46
Auteur du message	Apprenante Che
Destinataire	Tutrice
Type de message	Méthodologique
Unni, je veux bien combiner la tâche 7 [Explication de règles d'un jeu] et la tâche 8 [Le 14 février 2010 (Saint Valentin en France et Nouvel an en Corée)] parce qu'on joue le Go-stop [c'est un jeu de carte à la coréen] ou le Yut-no-ri [c'est un jeu traditionnel] au nouvel an 새해. Je pense que ça a l'air pas mal, en passant par l'histoire du nouvel an, je parlerai d'un jeu coréen et de ses règles. Qu'en pensez-vous ? Si vous êtes d'accord, tenez-moi au courant s'il vous plaît !	
Réplique de la tutrice	
Date et heure du message	18/02/2010 22h23
Auteur du message	Tutrice
Destinataire	Apprenante Che
Type de message	Organisationnel
Ok d'accord ! Si tu veux faire comme ça, tu dois parler du jeu que tu as choisi et dire aussi comment tu as passé le 14 février. J'attends ta vidéo impatiemment. Bon courage ^^	

Tableau 30. Exemple d'un échange de messages de type méthodologique entre la tutrice et l'apprenante Che

L'exemple suivant est lié au soutien technique. Dans cet exemple, une apprenante déclare avoir des difficultés à transférer sa vidéo sur Cyworld depuis son téléphone portable.

Intervention de la tutrice	
Date du postage de la consigne pour la tâche 5	25/01/2010
Date et heure du message	01/02/2010 05h18
Auteur du message	Tutrice
Destinataire	Apprenante B
Type de message	Organisationnel

Salut [apprenante B] Comment vas-tu ? Je veux savoir quand tu vas poster ta vidéo pour la tâche 5. J'attends ta réponse !	
Réponse de l'apprenante B	
Date et heure du message	01/02/2010 22h34
Auteur du message	Apprenante B
Destinataire	Tutrice
Type de message	Soutien-technique
Unni, j'ai l'impression que mon téléphone portable a un problème 🙄 Je ne sais pas pourquoi un message qui indique que la mémoire est insuffisante s'affiche tout le temps sur mon téléphone. J'ai déjà effacé plusieurs fichiers stockés sur mon téléphone portable mais ce message s'affiche toujours quand j'essaie de poster ma vidéo sur Cyworld. A cause de ce problème, je ne peux pas transférer ma vidéo pour la tâche 5. 🙄, Je ne suis pas douée pour des outils techniques. 🙄, pourriez-vous me donner un coup de main pour résoudre ce problème ?	
Réplique de la tutrice	
Date et heure du message	02/02/2010 18h22
Auteur du message	Tutrice
Destinataire	Apprenante B
Type de message	Soutien-technique
Désolée pour ma réponse tardive. J'avais un empêchement hier. Concernant le problème de transfert vidéo sur Cyworld, j'ai envoyé un mail au site Cyworld pour obtenir une aide professionnelle. Pour le moment, je ne sais pas non plus pourquoi tu reçois ce genre de message. Dès que j'aurai des informations de la part de Cyworld, je te dirai.	

Tableau 31. Exemple d'un échange de messages de type soutien technique entre la tutrice et l'apprenante B

Comme dans cet échange que l'apprenante B attend, nous constatons que les apprenantes ne signalent le problème technique qu'en réaction à une demande de la tutrice sur le retard dans l'accomplissement de la tâche.

En outre, nous observons très peu de réactions des apprenantes lorsque la tutrice intervient de manière proactive pour les inciter à échanger entre elles. Dans ce cas, il nous semble difficile que la tutrice puisse accomplir le rôle social. En effet, après quelques tentatives dans ce sens, la tutrice a abandonné, ce qui explique le petit nombre de messages de type social (cf. Figure 42).

Au vu de ces résultats d'analyse, il nous semble que le tutorat en ligne n'a pas permis de rendre les apprenantes plus responsables et plus impliquées dans l'expérience.

5.2.2. Autonomie langagière

Selon Germain & Netten (2004), l'autonomie langagière renvoie à la capacité de l'apprenant de prendre des risques, de produire des énoncés nouveaux dans une situation de communication authentique en improvisant son discours. Comme notre dispositif s'appuie sur une communication en temps différé, nos apprenantes n'ont *a priori* pas besoin d'improviser leurs discours puisqu'elles l'enregistrent. Néanmoins, elles peuvent profiter de cette situation pour prendre le temps d'organiser leurs idées et structurer leurs discours. Le rôle de la tutrice est ainsi de les inciter à démultiplier les occasions de pratiquer le français, de discuter des stratégies de prise de parole et de les soutenir si elles lui demandent de corriger leurs brouillons écrits ou de traduire un mot coréen en français. Une telle situation d'apprentissage pourrait donc contribuer à développer l'autonomie langagière.

A partir de l'analyse des vidéos des apprenantes, nous remarquons que toutes les apprenantes prennent la parole pour les neuf tâches proposées à l'exception des deux apprenantes (Kimji et Kim) qui ont abandonné notre expérience. Le nombre de mots utilisés par tâche évolue chez deux apprenantes (K et B) mais reste stables pour les autres (Che, Park, Kimji et Kim) (cf. 3.1.1.). De plus, nos apprenantes ont recours aux marques d'hésitation (cf. 4.2.3.2.), à une autre langue (cf. 4.2.3.1.), à des objets, à des photos ou à d'autres personnes (cf. 4.2.2.1.) lorsqu'elles parlent. Leurs discours s'accompagnent également de gestes (cf. 4.2.3.2.). Ces constats nous permettent de dire que les apprenantes s'expriment librement dans cette condition de prise de parole et déploient différentes stratégies. D'une part, la situation dans laquelle elles peuvent prendre la parole à leur rythme et répéter plusieurs fois pourrait les rendre à l'aise pour parler davantage par rapport au cours de langue dans lequel le temps limité et les regards des autres empêchent la prise de parole libre (cf. Introduction générale). Leurs témoignages montrent qu'elles apprécient la possibilité de reprendre leurs discours en cas de production qu'elles jugent insatisfaites (cf. 3.1.3.). Elles disent avoir l'impression qu'elles ont progressé (cf. 3.1.3.). D'autre part, les stratégies que les apprenantes mettent en œuvre pour prendre la parole, que ce soit l'utilisation des marques d'hésitations, de photos ou d'objets, sous-tendent une

intention communicative envers l'interlocutrice native pour se faire comprendre. Puisque l'interlocutrice native leur répond systématiquement et que les apprenantes doivent se filmer, une telle façon de s'adresser à celle-ci pourrait être considérée comme une certaine adaptabilité à de nouvelles situations de communication.

En outre, nous observons la reprise de discours dans les échanges vidéo entre les apprenantes et l'interlocutrice native, ce qui s'apparente à une conversation (cf. 4.2.1.). Bien que la communication avec l'interlocutrice native se déroule en temps différé, les apprenantes nous disent dans les entretiens se sentir comme dans une communication en face à face (cf. dans le chapitre 4, vii) Extrait des entretiens : Apprenantes B et Kim). C'est notamment grâce à la réactivité de la part de l'interlocutrice native que les apprenantes ont eu l'impression d'une relative proximité avec leur interlocutrice.

iii) Extrait de l'entretien : Apprenante B

J'ai vraiment ressenti que je communiquais en direct avec [tutrice] et aussi **avec [l'interlocutrice native]**. Surtout, vous m'avez répondu très rapidement, **un ou deux jours après que j'avais posté ma vidéo**. Pourtant, on se trouvait à distance et notre communication n'était pas directe. Je trouve ça incroyable !

Il se peut ainsi que les apprenantes considèrent l'échange oral en asynchronie comme une 'conversation au ralenti'.

Par ailleurs, leurs discours enregistrés en vidéo nous permettent d'entrevoir que les apprenantes ont tendance à prendre la parole de façon spontanée (cf. 4.2.3.2.). En effet, dans les entretiens, les apprenantes mentionnent la façon dont elles enregistrent leurs discours. Apparemment, les apprenantes ont essayé de parler spontanément même si elles ont repris les enregistrements plusieurs fois.

iv) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

Pendant les premières tâches, j'ai regardé les consignes et j'ai essayé de parler tout de suite. Ce n'est qu'à partir de la troisième et de la quatrième tâches, que j'ai commencé à noter mes idées et reprendre mon enregistrement plusieurs fois. En tout cas, **j'ai essayé de parler spontanément**.

Il nous semble que le fait de pouvoir enregistrer autant de fois qu'elles le souhaitent a pu servir aux apprenantes à s'entraîner à improviser leurs discours. Cependant, comme la communication se déroulait toujours en temps différé, nous ne pouvons pas remarquer d'impact sur la spontanéité des apprenantes telle qu'elle est requise dans une situation de communication en face à face. Il se peut également que la communication en mode asynchrone joue un rôle dans le développement de la confiance qui nous semble un vecteur important pour faire face à des situations inconnues. A cet égard, une apprenante évoque que le fait d'échanger avec l'interlocutrice native en temps différé l'a aidée à développer de sa confiance.

v) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

Ce dernier temps, je n'ai pas beaucoup travaillé le français. Alors, j'avais un peu peur de parler. Mais dans cette méthode, la communication avec [l'interlocutrice native] n'était pas directe. **Cela m'a aidé à avoir moins peur de parler.**

Pourtant, en analysant les messages échangés entre les apprenantes et la tutrice, nous observons qu'il n'y a aucun message relevant des types informationnel, cognitif-langagier ou évaluatif (cf. Figure 42). Ceci montre que les apprenantes ne prennent pas l'initiative de solliciter une aide de nature lexico-grammaticale de la part de la tutrice. Dans les entretiens, les apprenantes apprécient la réactivité de celle-ci et les réponses vidéo de l'interlocutrice native (cf. dans le chapitre 5, iii) Extrait de l'entretien : Apprenante B). Ceci dit, elles ne sollicitent que peu la tutrice au sujet de leur apprentissage et seulement après la réalisation des tâches. Néanmoins, les apprenantes se débrouillent suffisamment bien pour prendre la parole et réaliser les tâches.

5.2.3. Autonomie d'apprentissage

Nous nous appuyons sur la définition de l'autonomie d'apprentissage donnée par Germain & Netten (*op.cit.*) comme étant la capacité de prendre le contrôle sur son apprentissage. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la situation de réaliser les tâches hors ligne confère aux apprenantes une grande liberté et une certaine responsabilité. C'est uniquement au moment où les apprenantes ont terminé et posté leurs vidéos de production orale que la tutrice peut s'apercevoir de leur activité. Il revient donc aux apprenantes de se manifester

auprès de la tutrice en cas de besoin. Dans ce cas, la tutrice peut les orienter et les aider à prendre conscience de leurs difficultés d'apprentissage.

L'analyse des vidéos et des messages que les apprenantes ont postés sur Cyworld peut nous renseigner sur les stratégies sur lesquelles les apprenantes s'appuient pour mener à bien leur apprentissage. En ce qui concerne les enregistrements vidéo des apprenantes, nous observons qu'elles auto-correctent leurs énoncés soit au niveau de la grammaire, soit au niveau du sens. Dans le premier type d'autocorrection, une rupture sans pause apparaît souvent. Dans ce cas, le mouvement corporel n'est pas spécifique.

Paraverbal	(débit lent.....moyen.....)
	↓
Verbal	++ euh: il était comme ça/ euh il est: comme ça
Non verbal	(☺ ☹)
Contexte	(La caméra bouge vers la droite. On voit une image de trois hommes assis sur le sol.
visuel	Devant eux, il y a un tapis et quatre bâtons)

34) Extrait du discours de l'apprenante K pour la Tache 7

Le second type d'auto-correction qui concerne une modification sémantique apparaît lorsque les apprenantes s'expriment mal. Dans ce cas, elles utilisent une négation ou des marques d'hésitations et reformulent leurs énoncés. Parfois ceci est accompagné par des gestes d'emblème, comme le hochement de tête de gauche à droite ou de droite à gauche qui signifie la négation en Corée par exemple.



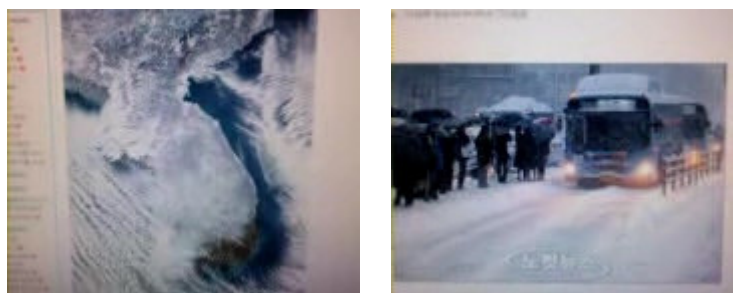
Paraverbal	(débit lent.....)
	↑

Verbal	un couple qui sont dans la vidéo eh:: anni (négation ‘non’ en coréen) / ils sont vos parents:
Non verbal	(← ☺hoche la tête de droit à gauche ☺)
Contexte visuel	(On voit la tête, les épaules, une partie des bras de l’apprenante. Derrière elle se trouve un lit. Sur ce lit, il y a un coussin et une couverture)

35) Extrait du discours de l’apprenante Che pour la Tâche 1

Une telle autoreformulation corrective semble renvoyer au fait qu’elles doutent de la structure grammaticale d’un segment de phrase qu’elles venaient de formuler ou bien peut-être aussi qu’elles se rendent compte d’une erreur linguistique.

Par ailleurs, les apprenantes utilisent différents types de ressources pour réaliser les tâches proposées. La plupart d’entre elles emploient des objets ou des images pour illustrer leurs propos. Ainsi, l’apprenante K a recours à des images pour réaliser la Tâche 2 (shopping en ligne) qui demande de choisir trois vêtements pour l’interlocutrice native et d’expliquer pourquoi cela lui ira. Dans sa vidéo, cette apprenante commence par parler du temps en filmant une image météorologique satellite de la Corée et une scène de transport en commun sous la neige qui sont autant d’illustrations du temps qu’il fait Corée.



36) Extrait du discours de l’apprenante K pour la Tâche 2

D’autre part, une apprenante montre dans sa vidéo un dictionnaire numérique de poche auquel elle a recours pour préparer son discours en français.



37) Exemple de l'utilisation d'un objet pour la réalisation de la Tâche 1 [présentation] de l'apprenante Che

Pour certaines apprenantes, l'aide d'autres personnes a été mobilisée lors de la réalisation des tâches (cf. 4.2.2.1.). D'autres apprenantes nous font part dans les entretiens qu'elles préparent les discours en prenant des notes à partir desquelles elles improvisent le discours.

vi) Extrait de l'entretien : Apprenante Kimji

D'abord, j'ai **regardé la consigne vidéo** plusieurs fois pour la comprendre. Ensuite, j'ai **noté mes idées en coréen** pour ne pas perdre le fil rouge. Puis, j'ai **enregistré mon discours**. [...] Je n'ai pas lu mais **improvisé à partir de mes notes**. Tout cela m'a pris beaucoup de temps.

Pourtant, nous avons constaté que les apprenants ne s'adressent pas à la tutrice pour demander du soutien pédagogique avant le dépôt de leurs vidéos (cf. 5.2.1.). Les quinze messages écrits par les apprenantes avant l'envoi de leurs réalisations des tâches sont des réponses aux interventions de la tutrice (cf. Figure 42). Même si la tutrice prend l'initiative de déclencher des échanges avec les apprenantes, leur non-réaction fait qu'il est difficile de savoir si elles ont besoin de soutien et comment les accompagner au mieux. Il se peut donc que les apprenantes soient déjà assez autonomes pour chercher des ressources leur permettant de mener à bien leurs réalisations des tâches. Le témoignage de l'apprenante K nous permet de déduire qu'elle fait preuve d'une certaine autonomie d'apprentissage.

vii) Extrait de l'entretien : Apprenante K

[...], concernant les tâches à faire, **je n'avais pas vraiment besoin d'aide parce que je pouvais me débrouiller en consultant le dictionnaire**.

En outre, la tutrice propose systématiquement une correction suite au dépôt de la réalisation des tâches des apprenantes, celle-ci pourrait être source d'apprentissage pour les apprenantes. Même si les apprenantes trouvent les corrections 'utiles et efficaces' pour leur apprentissage (cf. dans le chapitre 5, i) Extrait des entretiens : Apprenantes B, Che et Kimji), elles n'échangent pas à ce sujet. Seule une apprenante (l'apprenante K) prend l'initiative en lui posant des questions par écrit en français. Cependant, ces questions sont liées au contenu d'une vidéo de l'interlocutrice native et non pas aux corrections données par la tutrice (cf. Figure 31). Par ailleurs, nous n'avons pas pu observer que les apprenantes reprennent les corrections pour d'autres tâches. Comme chaque tâche proposée porte sur un thème différent et que les thèmes des différentes tâches ne sont pas liés, il se peut que nos apprenantes n'aient pas d'occasions de réutiliser les corrections proposées. A ce sujet, le témoignage de l'apprenante Che attire notre attention. Il semble que les habitudes des apprenants coréens d'intérioriser et de mémoriser la matière à apprendre avant la mise en pratique jouent un rôle.

viii) Extrait de l'entretien : Apprenante Che

Alors, grâce à la correction de [la tutrice], j'ai appris beaucoup de choses. Pour l'instant, je ne maîtrise pas tout ce que vous m'aviez donné mais **je pense qu'un jour, ça va venir**.

En effet, dans les entretiens, les apprenantes mentionnent différentes expériences d'apprentissage des langues étrangères (cf. dans le chapitre 3, xviii) Extrait des entretiens : Apprenantes Che, Park et Kimji). Le fait de fréquenter des instituts privés et d'utiliser des supports multimédias pour leur apprentissage des langues révèle qu'elles sont assez motivées et disposent d'une forte volonté d'apprendre. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre théorique (cf. 1.3.2.), comme la société coréenne est influencée par le confucianisme (Kim & Kim, 2002), qui met en valeur le fait de cultiver le soi tout au long de la vie, il se peut que nos apprenantes aient l'habitude de fixer leurs objectifs d'apprentissage et d'y parvenir toutes seules. Cela pourrait expliquer le fait que les apprenantes ne sollicitent que peu la tutrice avant de réaliser les tâches demandées.

5.3. Synthèse

Réaliser des activités langagières hors ligne soulève la question de l'autonomie des apprenantes et de l'encadrement de leur apprentissage car elles se trouvent *a priori* seules. Par ailleurs, la peur de perdre la face et le manque de confiance dans la capacité à s'exprimer à l'oral sont très présentes chez les apprenants coréens. Dans ce chapitre, nous avons étudié quel type de tutorat pourrait soutenir les apprenantes pour remédier à ces contraintes dans l'apprentissage de la prise de parole.

Une analyse des interventions écrites de la tutrice a révélé qu'elle propose des corrections et des aides lexicales et sollicite les apprenantes concernant le délai de réalisation de tâches, mais que l'activité tutorale suscite néanmoins très peu de prise d'initiatives chez les apprenantes. Seulement 17 % des messages destinés à la tutrice sont envoyés avant ou pendant la réalisation des tâches. A une exception près, les apprenantes envoient leurs messages en réaction à la sollicitation de la tutrice. Si nous en croyons les témoignages des apprenantes, le tutorat a permis de soutenir l'apprentissage. Cependant, nous n'avons pas pu entrevoir de quelle manière les aides linguistiques, par exemple, ont pu contribuer au développement de l'autonomie langagière des apprenantes. Nous ignorons également comment les encouragements et les corrections ont pu rendre les apprenantes plus confiantes, même si elles expliquent qu'elles ont pu gagner en aisance à travers leur participation à notre expérience.

Il nous semble que nos apprenantes essaient de travailler toutes seules pour réaliser les tâches et reproduisent ainsi leurs habitudes individualistes d'apprentissage. Néanmoins, le fait de pouvoir reprendre les productions orales en cas d'insatisfaction a permis aux apprenantes de s'entraîner à improviser, ce dont témoignent des marques d'autocorrection qui vont habituellement de pair avec la prise de parole spontanée. En outre, comme les thématiques et exigences de la communication étaient spécifiques à chaque tâche, les apprenantes ont pu s'exercer à s'adapter à des situations de communication variées.

Au vu de ces résultats, la tutrice aurait pu tout de même inciter davantage les apprenantes à collaborer ou proposer des activités pour créer une dynamique de groupe afin de les rendre plus actives. Ainsi, des rencontres régulières en synchronie avec le tuteur auraient pu

l'éclairer sur l'état d'avancement réel et sur les difficultés rencontrées par les apprenantes. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédent, il se poserait la question de la compatibilité de ce type d'échange en synchronie avec l'esprit nomade du dispositif tel que nous l'envisageons.

Chapitre 6. Conclusions

A partir de notre propre expérience d'apprentissage des langues étrangères en Corée du Sud, nous nous sommes appliquée à développer un dispositif didactique qui permette aux apprenants en Corée du Sud de s'entraîner à parler librement une langue étrangère, en l'occurrence le français. L'approche adoptée visait une adéquation avec le contexte culturel d'enseignement/apprentissage des langues dans ce pays dont est issu le public étudié. En effet, la culture écrite de la Corée et les normes qui gèrent les interactions sociales font que les apprenants coréens de FLE sont généralement assez timides et passifs (Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée, 1997-1998). Néanmoins, comme la société coréenne est à la pointe de la technologie, notre public cible est très familier avec les technologies mobiles. Lorsque ces technologies sont soigneusement intégrées dans un dispositif didactique, elles sont susceptibles de favoriser l'apprentissage des langues (Guichon, 2012). De ce fait, l'objectif de notre recherche était d'étudier comment les apprenants coréens de FLE peuvent être amenés à prendre plus librement la parole et à améliorer leur français oral grâce aux technologies mobiles. Cela nous a amenée à concevoir un dispositif d'apprentissage intégrant les TIC, en l'occurrence le téléphone portable et Internet, l'approche par tâche et le tutorat à distance. Ainsi, nous avons étudié l'impact de l'utilisation des outils proposés (le téléphone portable doté d'un accès Internet et le site de réseau social en ligne Cyworld) sur la pratique de l'oral. Nous nous sommes également employée à analyser comment les apprenants s'y prennent pour réaliser les tâches afin d'évaluer la conception des tâches dans un contexte d'apprentissage nomade. Enfin, nous nous sommes penchée sur la nature de l'accompagnement tutoral et les conditions du développement de l'autonomie des apprenantes qui avaient bien voulu se prêter à notre expérience.

Afin d'examiner notre dispositif dans ces perspectives, nous avons mené une première expérience auprès d'un groupe d'étudiants coréens de FLE (N=13) en Corée, pendant une durée d'onze semaines en 2008. Pourtant, les données obtenues ne nous permettaient pas de répondre à nos questions de recherche et nous avons donc décidé de modifier certains paramètres du dispositif (niveau des apprenants, introduction d'un interlocuteur natif, période de vacances universitaires, thèmes de la vie quotidienne). Puis, nous avons lancé une nouvelle expérience avec un deuxième dispositif auprès d'un autre groupe d'étudiants (N=6) durant neuf semaines en 2010. Le déroulement de la deuxième expérience étant satisfaisant, nous avons analysé celle-ci dans notre recherche afin d'évaluer le deuxième dispositif.

Ce chapitre conclusif nous permettra de passer en revue les principaux résultats de notre recherche et les enseignements que nous avons pu en tirer. Nous présenterons également les limites de notre travail que nous avons identifiées, et proposerons quelques pistes de recherches futures en lien avec l'apprentissage nomade et la pratique de l'oral.

6.1. Résultats de notre travail de recherche

En nous référant aux analyses menées dans les chapitres 3 (ch. 3 : Téléphone portable et réseau social en ligne au service de la production orale), 4 (ch. 4 : Tâches communicatives réalisées en vidéo dédiées à la pratique de l'oral) et 5 (ch. 5 : Tutorat à distance dans un dispositif d'apprentissage nomade du français), nous proposerons ici une synthèse au cours de laquelle nous mettrons en lumière les contributions principales de notre dispositif pour l'apprentissage de l'oral chez les six apprenantes coréennes ayant participé à notre expérience.

Rappelons que notre première question de recherche portait sur l'analyse des conditions d'intégration des technologies dans un dispositif d'apprentissage nomade en langues. Concernant cette question, nous avons émis l'hypothèse que :

H1. Le téléphone portable peut être non seulement un outil de communication mais aussi un outil d'apprentissage en langues qui permet aux apprenants de s'entraîner à la prise de parole à tout moment. Par ailleurs, le réseau social en ligne Cyworld permet aux apprenants d'échanger sur leur apprentissage et les incite à pratiquer l'oral avec leurs pairs.

Les résultats obtenus indiquent qu'au début de notre expérience, l'utilisation de ces deux outils (téléphone portable et Cyworld) a fait surgir une certaine réticence chez nos apprenantes. Elles nous ont expliqué qu'elles n'étaient guère habituées à l'échange vidéo asynchrone pour pratiquer l'oral et mutualiser avec leurs pairs. Néanmoins, dans les entretiens menés en aval de notre expérience, elles évoquent qu'elles se sont familiarisées au fur et à mesure avec l'échange asynchrone. En ce qui concerne plus particulièrement le téléphone portable, les apprenantes ont contourné les difficultés ergonomiques et

techniques rencontrées. Elles le trouvent néanmoins bénéfique pour s'entraîner à la compréhension de l'oral et à la production orale, car il leur était possible d'écouter plusieurs fois les vidéos de l'interlocutrice native et de répéter leurs discours dans le cas où il ne leur semblait pas satisfaisant. Concernant l'exploitation des caractéristiques de l'apprentissage nomade, par exemple le fait de pouvoir travailler à tout moment, les apprenantes n'ont pas toutes profité de cette particularité de notre dispositif, et celles qui en ont profité ne l'ont pas fait pour toutes les étapes de la réalisation des tâches. Même si les apprenantes ont souvent utilisé leurs temps morts pour consulter les vidéos de l'interlocutrice native et les corrections, la production de leurs discours a été réalisée à un endroit fixe (chambre à la maison, salle de classe à l'université) et souvent au même moment de la journée (l'après-midi, le soir). Cette tendance observée semble être liée à la convenance personnelle des apprenantes, à la nature de la tâche et à la question de face. Il se peut que les types d'activités déterminent le moment de les effectuer, ce qui influence le choix du lieu.

Contrairement à nos attentes, les apprenantes n'ont pas utilisé le réseau social Cyworld pour échanger davantage en français et mutualiser avec leurs pairs. Il se peut que les apprenantes se soient heurtées à leur représentation de l'usage de ce site de réseau social. Il semble qu'elles aient reproduit leurs comportements communicatifs habituels sur Cyworld dans le cadre de notre expérience, car ce réseau social en ligne est habituellement utilisé pour partager des informations privées et des sentiments. Pourtant, nous leur avons demandé d'une part de pratiquer le français, d'autre part d'échanger sur leurs pratiques d'apprentissage. Ainsi, les échanges entre les apprenantes sont restés non seulement épisodiques, mais aussi de type socioaffectif.

Outre la question de savoir s'il y a eu ou non transfert d'usage, les témoignages de nos apprenantes nous ont également indiqué que la structuration des dossiers sur l'espace de partage du site Cyworld ne semble pas favoriser l'échange non plus. L'attribution d'un dossier de stockage des vidéos par apprenante semble avoir eu comme effet que les apprenantes considéraient ces dossiers comme des espaces de travail personnels, alors que nous les avions créés pour rendre les différentes contributions (des apprenantes, de la tutrice, de l'interlocutrice native) plus lisibles. Ainsi, l'architecture de l'espace de partage sur Cyworld et les habitudes d'apprentissage de nos apprenantes semblent avoir conduit au fait que les apprenantes ont échangé très peu entre elles durant notre expérience.

A partir de ces résultats, nous pouvons dire dans quelle mesure nos premières hypothèses se sont plus ou moins vérifiées. D'abord, le recours au téléphone portable a été utile, utilisable et acceptable, selon les critères de Tricot et al. (2003). L'échange asynchrone par téléphone portable semble en effet avoir incité les apprenantes à prendre la parole et à s'entraîner à l'oral. En revanche, les apprenantes n'ont que très peu exploité la nature nomade de cet outil. Par ailleurs, le recours au réseau social en ligne Cyworld n'a pas eu l'effet escompté de favoriser la pratique du français et la mutualisation entre les apprenantes.

Notre deuxième question de recherche était de savoir quelles activités langagières permettent aux apprenants coréens d'apprendre à parler librement. L'hypothèse que nous avons émise était que :

H2. Une tâche langagière bien conçue permet d'entraîner les apprenants à une prise de parole. Par ailleurs, la réalisation de tâches crée une situation sécurisante et leur réalisation permet aux apprenants de travailler la langue à leur rythme.

Vu que les données de la première expérience collectées ne nous ont pas permis de vérifier cette hypothèse ni de répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons ajusté certains paramètres de notre premier dispositif pour réaliser une deuxième expérience. Nous avons ajouté une interlocutrice native avec laquelle les apprenantes communiquent à l'oral en mode asynchrone, ainsi que des thèmes liés à la vie quotidienne (cf. 2.4.1.1.). Afin de tenir compte de ces modifications, nous avons ajouté les deux autres hypothèses suivantes :

H2-1. Les thèmes de tâches concernant la vie courante peuvent décomplexer la prise de parole.

H2-2. Le fait d'échanger à l'oral avec un interlocuteur natif permet aux apprenants de donner l'occasion de pratiquer la langue et inciter davantage la prise de parole.

Contrairement à la première expérience dans laquelle la participation était assez faible et où la réalisation des tâches langagières consistait souvent en la lecture à voix-haute d'un texte préalablement écrit par les apprenants, les apprenantes de la deuxième expérience ont

participé davantage et n'ont pas eu recours à la lecture d'un texte préparatoire pour réaliser les tâches communicatives. Les apprenantes de la deuxième expérience fournissent une raison à cela lorsqu'elles affirment que les thèmes qui leur sont familiers leur facilitent la prise de parole. En revanche, les thèmes qui impliquaient des activités langagières plus complexes, telles que l'argumentation, leur demandaient de préparer leurs discours. Toutefois, les témoignages indiquent que la difficulté leur a permis en même temps de développer leurs compétences langagières : deux apprenantes ont parlé de plus en plus, tandis que les autres ont parlé en moyenne autant pour chaque tâche.

La présence d'une interlocutrice native a été appréciée et a rendu les activités authentiques. Les apprenantes ont dit avoir trouvé un vrai plaisir et s'être senties de plus en plus à l'aise pour prendre la parole en communiquant avec une personne réelle. Nous avons pu remarquer des tendances à la théâtralisation de la part des apprenantes qui parlaient avec leur caméra, comme si elles parlaient en direct à un interlocuteur (ex. formules de politesse et gestes de salutations, etc.).

Même si les échanges en mode asynchrone ont été ressentis comme relativement artificiels et étranges au début, les apprenantes s'y sont rapidement habituées et ont intégré des comportements qui se retrouvent d'habitude dans les conversations en face à face, à savoir les reprises mutuelles de parties de discours, par exemple. En particulier, ces reprises manifestent un contrat de collaboration et un contrat didactique, car l'interlocutrice native avait tendance à rebondir sur ce qui avait été dit et à donner des suggestions concernant le lexique ou la prononciation. A cet égard, le fait que les apprenantes n'échangent pas vivement avec elle, mais restent assez passives, nous indiquent que les apprenantes semblent considérer l'échange avec l'interlocutrice native comme une situation d'apprentissage.

Outre la dimension d'échange asynchrone, l'enregistrement vidéo a été considéré comme gênant au départ. Pourtant, dans la plupart des cas et probablement aussi grâce à la bonne relation sociale que les apprenantes ont pu établir avec l'interlocutrice native, les apprenantes ne se sont pas uniquement filmées, mais se sont réellement mises en scène et en exploitant pleinement la vidéo pour leurs productions orales. Ainsi, les apprenantes avaient recours à des objets, des photos ou ont demandé à d'autres personnes de contribuer. Ces supports nous semblent leur permettre de mieux s'exprimer à l'oral en illustrant leur

propos ou en comblant des lacunes lorsque les apprenantes ont remplacé les paroles par des objets ou des gestes, par exemple. Certaines apprenantes ne se sont pas contentées de se filmer en parlant, mais ont inventé de petites scénettes, par exemple, ou ont intégré des extraits de films ou des photos pour illustrer les thématiques.

Concernant la façon de prendre la parole, nous avons observé trois catégories de stratégies différentes : la prise de parole libre, la prise de parole à l'aide de notes et la répétition, et enfin la mémorisation d'un texte préalablement écrit. Même si ces manières de prendre la parole sont parfois éloignées d'une prise de parole spontanée, aucune apprenante n'a eu recours à la lecture, alors que c'était souvent le cas dans la première expérience.

Produire de l'oral dans les conditions que nous avons posées n'est pourtant pas sans difficultés. Les obstacles mentionnés par les apprenantes dans les entretiens sont liés à la compétence linguistique exigée par la tâche, à des problèmes techniques, à la gestion du temps, au fait de devoir travailler par tâche ainsi qu'à la plus ou moins grande familiarité avec les thèmes des tâches. Néanmoins, les apprenantes ont su faire face à ces difficultés et sont parvenues à réaliser toutes les tâches proposées, même si la gestion du temps est restée une préoccupation (cf. *supra*).

Nos hypothèses de départ selon lesquelles des tâches langagières bien conçues et réalisées sous forme d'enregistrement vidéo permettent de s'entraîner à la prise de parole nous semblent donc être globalement confirmées. En particulier, la présence d'un interlocuteur réel et l'enregistrement de la prise de parole semblent permettre aux apprenantes de s'entraîner à l'oral et de se détacher de la forme écrite de la langue. Le fait de pouvoir préparer et reprendre le discours a été considéré comme un avantage par rapport à des situations de communication directes, car les apprenantes osaient aborder des sujets de discussion inconnus. Enfin, bien que les apprenantes aient pu développer une relation sociale avec l'interlocutrice native, ce qui a sans doute contribué à les mettre à l'aise, la présence d'un interlocuteur natif ne semble pas avoir pu les inciter à parler davantage, car seulement deux apprenantes sur six ont vu l'étendue de leur prise de parole augmenter entre le début et la fin de notre expérience.

Notre dernière question de recherche traitait du tutorat à distance dans un dispositif d'apprentissage nomade. Nous nous sommes demandée quel type d'encadrement il faudrait

proposer pour soutenir d'une part la prise de parole des apprenants et d'autre part pour contribuer à ce qu'elles gagnent en confiance et à ce que leur peur de perdre la face s'estompe. Nous avons avancé l'hypothèse suivante:

H3 : Le tutorat en ligne soutient l'apprenant dans le développement de la confiance en soi, ce qui réduit son anxiété à prendre la parole.

Nos analyses des contenus des messages écrits échangés entre la tutrice et les apprenantes ainsi que les entretiens semi-directifs menés en aval de notre expérience avec les apprenantes nous montrent que la tutrice a soutenu activement les apprenantes en remplissant le rôle de soutien cognitif-langagier, organisationnel et motivationnel (Nissen, 2009). La tutrice a systématiquement fourni des aides lexicales et des corrections et a rappelé les délais pour réaliser les tâches. Toutefois, les interventions de la tutrice ne semblent avoir agi ni sur le développement de la réflexion métacognitive des apprenantes, ni sur l'aspect de partage et de mutualisation des apprenantes. Ceci est probablement dû au fait que les apprenantes se comportaient plutôt de manière réactive et qu'elles ne se sont pas manifestées avant d'envoyer leurs productions. D'autre part, les consignes de tâches ne visaient pas de travail collaboratif explicite entre pairs. La plupart des messages des apprenantes ont été envoyés après la réalisation des tâches et dans la plupart des cas en réaction à la sollicitation de la tutrice. Le tutorat à distance qui s'est déroulé exclusivement à l'écrit et en mode asynchrone n'a pas pu influencer sur le comportement des apprenantes dans le sens de susciter une plus grande prise d'initiative des apprenantes. Même si elles disent que les corrections leur étaient utiles, nous n'avons pas pu vérifier dans quelle mesure elles ont réutilisé ou intériorisé ces corrections. Une contribution du tutorat à l'autonomie générale n'a pas vraiment pu être confirmée non plus, car les apprenantes ont gardé l'habitude d'envoyer les productions assez tardivement. Concernant le développement de l'autonomie langagière, les apprenantes ont certes dû faire preuve d'une certaine adaptabilité à des thématiques diverses, mais la situation d'échange de dialogue avec un interlocuteur natif est restée inchangée d'une tâche à l'autre. En outre, comme les apprenantes pouvaient se reprendre autant de fois qu'elles le souhaitaient, nous ne pouvons pas estimer l'effet sur leur capacité à improviser dans une situation d'interaction en face à face. Même si les apprenantes témoignent avoir pu pratiquer le français et d'être devenues plus à l'aise pour parler, nous n'avons pas pu évaluer si notre dispositif les a aidées à gagner réellement en confiance.

Notre hypothèse selon laquelle le tutorat contribue à réduire l'anxiété à prendre la parole n'a donc pas pu être vérifiée avec certitude. Le fait que les apprenantes ne sollicitaient guère la tutrice pour réaliser les tâches nous amène à suggérer d'introduire des moments de rencontre en ligne en mode synchrone si l'expérience était à renouveler afin d'assurer un meilleur suivi des apprenantes durant la phase de réalisation des tâches.

6.2. Limites et perspectives de cette recherche

Les résultats de ce travail que nous venons de discuter nous amènent à dégager certaines limites.

Premièrement, il s'agit de la spontanéité lors de la prise de parole. Le fait de prendre la parole en temps différé dans notre dispositif a été apprécié par les apprenantes, car elles pouvaient prendre le temps de préparer leurs discours, ce qu'elles ne peuvent pas faire dans un cours de conversation ou lorsqu'elles parlent français dans la vie quotidienne. Cependant, cette préparation était souvent centrée sur l'écrit. En effet, dans le cas de notre première expérience, nous avons constaté que les apprenants avaient rédigé des textes destinés à la lecture. La plupart des apprenantes de la deuxième expérience ont, quant à elles, au moins pris des notes, tandis que d'autres ont écrit un scénario qu'elles avaient mémorisé et ensuite récité. Ces pratiques semblent contradictoires avec la notion de discours spontané. Il nous paraît donc nécessaire de chercher des moyens de pouvoir amener les apprenants à improviser leurs discours sans passer par l'écrit. A ce sujet, nous nous référons à « Kim & Mangenot (2011 : 207-208) qui ont listé différents moyens pour parvenir à cette fin » :

- Convaincre les apprenants qu'il est dans leur intérêt d'improviser. Mais n'est-ce pas une injonction paradoxale que de demander d'improviser avec un outil asynchrone, en dehors de toute situation d'urgence (cf. Dejean, 2001) ?
- Exiger que le visage soit visible sur les vidéos afin que l'enseignant puisse déceler une lecture au lieu d'une improvisation. L'effet sera probablement que certains apprenants apprendront le texte par cœur (ce qu'ont d'ailleurs fait certaines apprenantes de l'expérience).

- Tenir compte, pour l'évaluation des enregistrements, de leur caractère plus ou moins naturel : on suscitera alors peut-être plus la théâtralisation que l'improvisation, mais être capable de rendre un texte vivant à l'oral constitue une compétence pertinente en L2.
- Dans d'autres projets (cf. Mangenot, 2008), le scénario de communication de certaines tâches prévoit que les enregistrements soient réalisés à plusieurs : cela crée une situation d'interaction synchrone, mais cela contrevient à la règle du « n'importe quand, n'importe où ».

Deuxièmement, nous souhaitons mettre en avant le fait que les apprenantes n'ont pas échangé entre elles durant notre expérience. Cette observation nous semble être liée au moins à deux aspects : l'un est la structuration de l'espace Cyworld et l'autre est la nature de nos tâches. Le fait que nous avons attribué un dossier personnel à chaque apprenante sur l'espace Cyworld de la tutrice dans le but de mettre en commun les réalisations vidéo et les corrections ne nous semble pas avoir incité les apprenantes à échanger entre elles. En effet, dans les entretiens, les apprenantes nous disaient avoir considéré ces dossiers comme des espaces de travail individuels. En outre, les apprenantes devaient passer par plusieurs étapes afin d'accéder à l'espace Cyworld de la tutrice, ce qui pouvait constituer un obstacle à la consultation des dossiers, car les apprenantes devaient d'abord se connecter au site Cyworld avec leur téléphone portable, puis s'identifier et enfin accéder à l'espace Cyworld de la tutrice. Par contre, comme il existe à l'heure actuelle de nombreuses applications pour Smartphones, ce problème ergonomique lié à l'accès aux contenus pourrait déjà être résolu. Par exemple, l'application du réseau social Facebook permet un accès instantané.

En ce qui concerne nos tâches, nous avons demandé aux apprenantes de travailler de manière individuelle. Cependant, il nous semble qu'elles ne se sentaient pas incitées à mutualiser avec leurs pairs. A cet égard, il serait à considérer d'introduire un projet qui aurait le double avantage d'inciter les apprenantes à collaborer entre elles et de présenter un enjeu communicatif réel qui les motiverait à parler librement (Kim & Mangenot, *ibid.*). Étant donné que les tâches actionnelles demandent aux apprenants d'utiliser la langue dans des situations authentiques (Ellis, 2003) et que les apprenants deviennent donc des usagers de la langue cible (Conseil de l'Europe, 2001), la nature de l'apprentissage nomade (ex. mobilité, accessibilité d'informations à tout moment, connexion à la communauté à tout moment) semble pouvoir servir cette fin. A titre

d'exemple, un projet intitulé « Digital Story Telling » (Gil & García, 2010) a été mis en place à l'université d'Alicante en Espagne en 2009 pour promouvoir l'apprentissage de l'anglais. Les étudiants ont utilisé leur Smartphones pour créer collectivement à la fois en présentiel et à distance des histoires multimédias contenant de l'image, de la vidéo, du son, du texte écrit et oral, etc. Selon les modalités de ce projet, les étudiants reçoivent d'abord un modèle par l'enseignant qu'ils doivent évaluer en fonction d'une grille contenant divers critères (cohérence du contenu, émotions transmises, qualité du son, correction linguistique, ressources utilisées, etc.). Puis, les étudiants sont invités à réaliser leurs propres histoires en groupe et à les soumettre à une évaluation par leurs pairs et l'enseignant. Pour ce faire, les histoires sont stockées sur une plateforme en ligne et envoyées automatiquement sur les Smartphones des pairs. Les histoires ont ensuite servi à alimenter des discussions en classe.

Par ailleurs, nos tâches semblent ne pas avoir mis suffisamment en valeur l'apprentissage nomade. Selon Traxler (2005 : 264), des activités d'apprentissage nomade soutenues par des outils mobiles doivent être d'ampleur modeste (« bite-sized ») afin qu'elles soient réalisables dans un petit laps de temps et qu'elles permettent ainsi d'apprendre à tout moment. Souvent, il s'agit de petits questionnaires de type QCM ou des cartes mémoires, appelées 'flashcard' en anglais, par exemple. Si l'on souhaite conserver l'approche par tâche, il conviendrait de concevoir des tâches qui contiennent plusieurs étapes successives et qui consistent en des activités centrées sur des éléments langagiers au lieu d'une seule micro-tâche. En effet, un projet mené par Demouy & Kukulska-Hulme (2010) visant à favoriser la compréhension de l'oral et la production orale via l'utilisation des outils mobiles tels que le MP3, un téléphone portable et une tablette attire notre attention, car la plupart des participants de ce projet ont réalisé leurs productions orales à leur domicile, mais ont écouté des enregistrements audio n'importe où, à savoir dans des transports en commun, au supermarché, dans leurs véhicules, etc. Ce projet nous semble donc avoir un certain nombre d'analogies avec le nôtre. Ces deux auteures considèrent que produire de l'oral peut nécessiter une grande capacité de concentration de la part des étudiants pour construire et formuler des phrases. Selon elles, le temps mort entre les activités ou les événements de la vie quotidienne serait trop court pour permettre aux apprenants de réaliser leurs productions orales, ce que nous avons également pu constater chez les apprenantes de notre expérience.

Troisièmement, des inconvénients liés à la technique nous paraissent avoir constitué un frein à la réalisation des tâches par téléphone portable. Comme nous l'avons évoqué dans les chapitres d'analyse, la taille limitée du fichier vidéo pour le transfert sur Cyworld a obligé les apprenantes à gérer attentivement le temps d'enregistrement de leurs discours. Même si les apprenantes comblaient cette contrainte technique par l'envoi de plusieurs fichiers vidéo, il nous semble tout de même que cette contrainte technique freine la libre prise de parole. Néanmoins, ce problème technique devrait être résolu dans un avenir proche grâce à l'évolution technologique.

Quatrièmement, l'accès au site Cyworld, à l'époque de notre expérience, était réservé aux résidents coréens, ce qui constituait un obstacle de taille. L'interlocutrice native de notre expérience ne pouvait donc échanger avec les apprenantes qu'à travers la tutrice qui devait toujours télécharger les vidéos de l'interlocutrice native à la place de cette dernière. La tutrice devait veiller à être très active et réactive afin d'assurer que les délais entre les réponses ne soient pas trop grands et aussi de permettre une relative fluidité de la communication entre l'interlocutrice native et les apprenantes.

Cinquièmement, nous pouvons aborder la question du tutorat à distance. Si nous nous référons aux résultats évoqués dans le chapitre 5, il nous semble que la façon de tutorer les apprenantes ne les a pas incitées à devenir plus actives. Nous pourrions donc envisager une modification de notre dispositif en vue de mieux répondre aux besoins des apprenantes en termes d'entraînement à l'expression orale. Dans cette perspective, nous pourrions proposer un troisième cycle de recherche-action visant à accompagner les apprenantes dans l'improvisation de leurs discours. Ainsi, il serait envisageable de prévoir un échange obligatoire entre les apprenantes et la tutrice durant la phase préparatoire de la tâche. Les apprenantes pourraient par exemple envoyer leur prise de note à la tutrice ainsi qu'une première version de leurs productions orales. La crainte d'envoyer des productions avec des erreurs à l'interlocutrice native serait probablement atténuée et les apprenantes pourraient par conséquent être mieux accompagnées durant la phase d'entraînement. En effet, dans les travaux de recherche du projet FIL (Français en première Ligne), Dejean-Thircuir & Mangenot (2014) confirment que la modalité de tutorat influe sur la réalisation de la tâche des apprenants qui sont invités à échanger leurs travaux avec leurs tuteurs distants.

Dernièrement, nous pouvons mentionner la démarche méthodologique et notamment celle de notre première expérience pour constituer notre corpus d'analyse. Étant donné que les données de la première expérience étaient incomplètes, nous n'avons pas pu faire d'analyses approfondies de celle-ci. Dans un esprit de recherche-action, nous avons néanmoins pu réviser le dispositif et réaliser une deuxième expérience avec un dispositif modifié dont la qualité des données nous a permis d'étudier nos questions de recherche.

Compte tenu de ces réflexions, nous pouvons proposer quelques pistes de recherches futures dans le domaine de l'apprentissage nomade lié à la production orale. Afin de mieux accompagner les apprenants et de leur proposer un projet d'apprentissage collaboratif, nous pouvons imaginer une expérimentation de notre dispositif dans le cadre d'une formation formelle. Les formations de langue coréenne en France et celles de FLE en Corée du Sud seraient probablement un terrain favorable pour mettre en œuvre un projet de télécollaboration. Ces dernières années, la licence de LLCE (Licences, Littératures et Civilisations Étrangères) de coréen à l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) de Paris où nous dispensons des cours de langue depuis septembre 2014 gagne en attractivité chez les bacheliers français. En effet, depuis les années 2000, le nombre d'étudiants français apprenant le coréen est en augmentation constante avec plus de trois cents étudiants en LLCE de coréen. Les bacheliers semblent davantage s'intéresser à la culture coréenne, et en particulier à la culture pop et à des séries télévisées. Par ailleurs, selon une enquête menée par le CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) en juin 2012, 88% des Français utilisent un téléphone mobile relié à Internet (CREDOC, 2012 : 9). Il est à noter que plus de la moitié des 18-24 ans (54%) disposent d'un Smartphone, contre 29% de l'ensemble de la population française (*op.cit.* : 37). En ce qui concerne les usages de la téléphonie mobile, l'envoi des SMS est une des pratiques les plus courantes de la vie quotidienne. En particulier, de nombreux utilisateurs d'un Smartphone naviguent sur Internet (79%), consultent leurs courriels (65%) et téléchargent des applications (63%) (*op.cit.* : 47). L'enseignant de langues Modimes (moins diffusées, moins enseignées) telles que le coréen est souvent face à un manque de ressources pédagogiques qui soutiendraient l'apprentissage en autonomie de la langue qu'il enseigne. Les apprenants ont généralement très peu de contact avec des locuteurs natifs qui leur permettraient de pratiquer la langue. Comme selon nos observations, la majorité des étudiants dispose aujourd'hui d'un Smartphone, un projet de télécollaboration pourrait remédier à ce manque et soutenir l'apprentissage des étudiants en

France et en Corée, tout en intégrant l'approche par tâche et les outils mobiles. Pour y parvenir, la conception de la tâche et la question du tutorat seront sans doute des enjeux majeurs. Il sera également nécessaire de concevoir des activités qui sont conformes à l'usage de cet outil.

Une deuxième piste de recherches futures serait d'étudier l'impact d'un tel projet sur le développement de compétences langagières en français et l'aisance en expression orale des étudiants. Nous pourrions mener une étude comparative entre deux groupes d'apprenants – l'un participant à un cours de conversation et l'autre utilisant notre dispositif d'apprentissage nomade. A ce sujet, nous nous référons aux résultats d'un projet pilote mené auprès de neuf apprenants japonais qui apprennent l'anglais par téléphone portable (Gromik, 2012). Ce projet visait à développer les compétences orales et les apprenants étaient invités à enregistrer des productions orales sous forme vidéo d'une durée de 30 secondes. L'enseignant leur envoyait une fois par semaine un sujet de discussion. Le cours de conversation en présentiel s'articulait avec cette activité proposée en dehors du cours. Ce projet s'est déroulé pendant 14 semaines et les étudiants ont passé un pré-test et un post-test afin que l'enseignant puisse évaluer leur progrès. Selon Gromik (*op.cit.*), le nombre de mots que les apprenants ont utilisés a augmenté au fil du temps et tous les participants ont déclaré qu'ils avaient fait des progrès au niveau de la production orale.

Nous pouvons conclure que les résultats de ce travail portant sur l'apprentissage de l'oral dans un contexte d'apprentissage nomade sont certes spécifiques au groupe d'apprenants étudié. Cependant, les questionnements que nous avons abordés nous ont permis de porter un nouveau regard sur l'oral et d'approfondir ce sujet complexe. Les thématiques futures que nous avons commencé d'esquisser permettront sans doute d'alimenter les réflexions didactiques dans ce champ émergent qu'est l'apprentissage nomade en langues.

Pour notre part, ce travail de thèse nous a permis de nous initier à la recherche tant au niveau disciplinaire, méthodologique que rédactionnel. En particulier, nous avons vécu comme très enrichissant notre parcours de formation et la nécessité de nous adapter à une culture de travail et d'étude nouvelle. En effet, ce bouleversement profond nous a amenée à apprendre à changer de perspective et cela a ainsi considérablement contribué à forger notre esprit scientifique.

Bibliographie

- Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs, de la conception à l'action. *Raisons pratiques*, n° 4, pp. 35-57.
- Ally, M. (2009). Introduction. In M. Ally.(éd.). *Mobile Learning - Transforming the Delivery of Education and Training*. Athabasca : AU Press, pp. 1-6.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?. *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 23, pp. 15-34.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. 3^e édition, Anjou [Québec] : Les éditions CEC, 226 p.
- Bagnoli, P., Dotti, E. Praderi R. et Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en interlangue*. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo. consulté le 06/06/2013, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>
- Bailly, N. & Cohen, M. (2006). *L'approche communicative*. consulté le 01/02/2014, accessible en ligne à l'adresse : http://flenet.rédiris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit, 233 p.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner Autonomy In Language Learning : Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 35, iss. 1. consulté le 13/12/2012, accessible en ligne à l'adresse : <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss1/8>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (éd.). *Encyclopedia of human behaviour*. vol. 4, New York : Academic Press, pp. 71-81.

- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier (LAL).
223 p.
- Bange, P. (2005). 2. L'apprentissage des langues. In P. Bange et al. (coord.).
L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction. Paris :
L'Harmattan, 248 p.
- Baylon, C. & Mignot, X (1994). *La communication*. Paris : Nathan, 416 p.
- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues :
Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*.
Paris : Didier, 307 p.
- Beaudoin, M. (1999). Enseignement de l'oral et anxiété langagière. *Le français dans le
monde : apprendre les langues étrangères autrement*. pp. 95–99.
- Bélisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques, Médiatiser
l'apprentissage aujourd'hui. In M.-J. Barbot & T. Lancien (coord.). *Médiation,
médiatisation et apprentissages*. Lyon : ENS Éditions, pp.22-33.
- Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France.
Synergie Canada, n° 5, pp. 1-9.
- Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *Revue
Tranel*, n° 48, pp.43-61.
- Bicchieri, C. (2006). *The grammar of society: The nature and dynamics of social norms*.
New York : Cambridge University Press. 278 p.
- Blandin, B. (2001). *Des hommes et des objets. Esquisses pour une sociologie avec objets*.
Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers – CNAM.

- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation, in Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. *Éducation Permanente*, n° 152, 2002-3, pp. 199-211.
- Blin, F. (2004). CALL and the Development of Learner Autonomy : Towards an Activity-Theoretical Perspective. *ReCALL*, vol. 16, iss. 2, pp. 377-395.
- Blondel, F.-M. & Bruillard, É. (2007). Comment se construisent les usages des TIC au cours de la scolarité?. In G. Puimatto (coord.). *TICE : l'usage en travaux*. France : Scérén-CNDP, pp. 139-148.
- Bouchard, R. (2002). Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite. In B. Maurer (éd.). *Colloque Didactique de l'oral*, La Grande Motte, 14-15 juin 2002. consulté le 15/03/2013, accessible en ligne à l'adresse : <http://éduscol.education.fr/cid46394/didactiques-de-l-oral-et-éducation-communicative-implicite.html>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, n° 1, pp. 58-73.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils*. Paris : Delagrave, 125 p.
- Bouteiller, J. (2009). *La définition du smartphone est-elle obsolète ?*. consulté le 10/10/2013, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.clubic.com/actualite-294504-definition-smartphone-obsolete.html>
- boyd, D.M. & Ellison, N.B. (2007). Social network sites : definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated communication*, vol. 13, iss. 1. consulté le 13/10/2012, accessible en ligne à l'adresse : <http://icmc.indiana.edu/vo13/issue2/boyd.ellison.html>

- Brandl, K. (2007). *Communicative language teaching in action : putting principles to work*. New Jersey : Prentice Hall, 464 p.
- Breen, M.(1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (éds). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall, pp. 23-46.
- Brewer, S.S. (2014). L'autonomie : quel sens donner à ce concept clé ?. *IDEA - Journée de formation*, 10 juin 2014, ESIEE-Paris.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Collection LAL, Paris : Didier, 335 p.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 21, n° 3, pp.8-20.
- Caudill, J.G. (2007). The Growth of m-Learning and the Growth of Mobile Computing: Parallel developments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 8, n° 2. consulté le 16/10/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/348/873>
- Cedefop (2008). *Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation*. consulté le 16/11/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf
- Celik, C. & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor, Les discours de l'Internet*, n° 8, pp.75-88.
- Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2002). Restaurer l'oralité en classe de Français. In B. Maurer (éd.). *Colloque Didactique de l'oral*, La Grande Motte, 14-15 juin 2002. consulté

le 15/03/2013, accessible en ligne à l'adresse :
<http://éduscol.education.fr/cid46397/restaurer-l-oralite-en-classe-de-francais.html>

Chaptal, A. (2007). Paradoxes des usages des TICE. In G. Puimatto (coord.). *TICE : l'usage en travaux*. France : Scérén-CNDP, pp. 73-92.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002, dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 661 p.

Choi, J. H.-J. (2006). Living in Cyworld : contextualising Cy-Ties in South Korea. In A. Bruns & J. Jacobs (éds.). *Uses of blogs*. New York : Peter Lang, pp. 173-186.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique : Mardaga, 376 p.

Commission européenne (2001). *eEurope - Une société de l'information pour tous*. consulté 30/06/2014, accessible en ligne à l'adresse :
http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_fr.htm

Conseil de la coopération culturelle (1976). *Un niveau seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 191 p.

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti & B. Py (coord.). *Notions en Questions*, n° 6, Lyon : ENS Éditions, pp.115-123.

Coste, D. (2008). Les représentations de l'oral à l'épreuve de l'évaluation... et réciproquement. In C. Parpette & M.-A. Mochet (éds.). *L'oral en représentation(s)*. Belgique : E.M.E. & InterCommunications S.P.R.L, pp. 203-221.

- CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) (2012). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française (Juin 2012)*. 290 p. consulté 30/09/2013, accessible en ligne à l'adresse : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-diffusion-tic-2012.pdf
- Crinon, J. Mangenot, F. et Georget, P. (2002). Communication écrite, collaboration et apprentissage. In D. Legros & J. Crinon (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédias*. Paris : Armand Colin, pp. 63-83.
- Cuq, J.-P. (2003, coord.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 303 p.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International, 181 p.
- Decamps, S. & Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 109-124.
- Dejean, C. (2001). Intérêt et limites des simulations d'interaction dans quelques didacticiels de français langue étrangère. In R. Bouchard & F. Mangenot (coord.). *Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon : ENS-Éditions, pp. 65-85.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). Présentation. *Le Français dans le monde, Recherche et application, les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, pp. 5-13.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de telecollaboration asymétrique. *CJLT/RCAT*, vol. 40, n°1. consulté le 30/09/2014, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/795/386>
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ?. *Recherches, Oral, écrit*. 2011-1, n° 54, pp. 7-15.

- Demaizière, F. (2005). *Autonomie, autoformation, formations ouvertes... Remarques sur quelques rencontres entre didactique des langues et TIC*. consulté le 13/02/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://didatic.net/article.php?id_article=63.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, vol. 11, n° 2, pp. 157-161. consulté le 15/01/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/384>
- Demouy, V. & Kukulska-Hulme, A. (2010). On the spot: using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme. *Open Learning : The Journal of Open and Distance Learning*, vol. 25, n° 3, pp. 217–232.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?. *Distances et Savoirs*, vol.1, n° 1, Paris : CNED Lavoisier, pp. 19-46.
- De Pietro, J.-F. (1988). Conversations exolingues une approche linguistique des interactions interculturelles. In J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (dir.). *Echanges sur la conversation*. Paris : Editions du CNRS, pp. 251-268.
- Depover, C. & Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 15-28.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3, Paris : Cned/Lavoisier, pp. 309-333.
- Develotte, C. & Pothier, M. (2004, dir.). La notion de ressources à l'heure du numérique. *Notions en questions*, n° 8, Lyon : ENS Éditions.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (éd.). *Learning in humans and*

- machine : toward an interdisciplinary learning science*. Oxford : Elsevier, pp. 189-211.
- Dolz, J. & Schneuwly, S. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : Esf éditeur, 210 p.
- Dreyfus, M. (2002). Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ?. In B. Maurer (éd.). *Colloque Didactique de l'oral*, La Grande Motte, 14-15 juin 2002. consulté le 15/03/2013, accessible en ligne à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46412/peut-on-caracteriser-les-oraux-produits-et-travaillés-en-classe%C2%A0.html>
- Duval, M. (2006). Essai sur la structure verbale en coréen. In D. Lebaud, C. Paulin et K. Ploog (éds.). *Constructions verbales & production de sens*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 75-86.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1, pp. 49-97. consulté le 14/10/2010, accessible en ligne à l'adresse : http://boccignone.di.unimi.it/CompAff2011_files/EkmanFriesenSemiotica.pdf
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press, 387 p.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Londres : Longman, 253 p.
- Flichy, P. (2008). Technique, usage et représentations. *Réseaux*, n° 148-149, pp. 147-174.
- Germain, C. (1993a). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 351 p.
- Germain, C. (1993b). *Le point sur ... l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou [Québec] : CEC, 129 p.

- Germain, C. & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, vol. 7. pp. 55-69. consulté le 06/04/2012, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/2280>
- Gil, P. O. & García, F. A. (2010). From digital to mobile storytelling : new uses of mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*. 19-21 March 2010, Porto, Spain, pp. 292-296.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « E-learning »*. Paris : PUF, 304 p.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ?. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 137-158
- Glossaire de l'ISU (Institut de Statistique de l'UNESCO) (2009). *TIC (Technologies de l'Information et de la Communication)*. consulté le 16/10/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*. Paris : Les éditions de minuit, 255 p.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit, 230 p.
- Gremmo, M.-J. (1994). Améliorer son expression orale en autodirection. *Mélanges CRAPEL*, n° 24, pp. 59-89.
- Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée du Sud (1997-1998). Apprendre le français en Corée. *Rapport Groupe d'amitié France-Corée du Sud*, n°18. consulté le 21/02/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.senat.fr/ga/ga97-018/ga97-018_mono.html
- Gromik, N. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool : A case study. *Computers & Education*, vol. 58, n° 1, pp. 223-230. consulté le 10/09/2014, accessible en ligne à l'adresse :

https://www.researchgate.net/publication/220140617_Cell_phone_video_recording_feature_as_a_language_learning_tool_A_case_study

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys, 173 p.

Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, Janvier 2007, pp. 37-54.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 256 p.

Hadji, C. & Baillé, J. (1998, éd.). *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance. La démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck Université, 263 p.

Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. In J.-F. Halté & M. Rispail (éd.). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan, pp. 11-31.

Han, M.-J. (2000). Pour une nouvelle politique linguistique en Corée du Sud : enjeux et perspectives. *Le français pour demain - Dialogues et Cultures 45*, Actes du Xe Congrès Mondial 2000, Paris, Fédération Internationale des Professeurs de Français, pp.124-128.

Hareux, I. (2009). *Projet Baladodiffusion*. consulté le 14/07/2013, accessible en ligne à l'adresse : https://web.ac-reims.fr/editice/images/stories/espagnol/PDF/Projet_baladodiffusion.pdf

Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue?. *Journal of Distance Éducation*, vol. 7, n° 1, pp. 5-24.

- Henri, F. & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In A. Daele & B. Charlier (coord.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris : L'Harmattan, pp.105-125.
- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les langues modernes*, n° 3, pp. 12-21.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?. *Mélanges Pédagogiques 1990*, pp. 75-87. consulté le 20/09/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- Internaute High-Tech (nd.). *Smartphone*. consulté le 20/10/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://encyclopedia.linternaute.com/definition/681/9/smartphone.shtml>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation, un entre-deux : pour une autonomisation de l'apprentissage. In M.-J. Barbot & T. Lancien (coord.). *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Lyon : ENS Éditions, pp. 127-136.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale. Les fondations du langage*. Paris : Edition de Minuit, 260 p.
- Jang, H.-E.(2003). *L'enseignement du français en Corée*. Seoul : Ehwa Womans Univeristy Press, 268 p.
- Jarvis, H. & Achilleos, M. (2013). From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use. *TESL-EJ*, vol. 16, n°.4, pp. 1-18.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, n° 100, pp. 487-521.
- Kambourakis, G., Kontoni, D. P. N., & Sapounas, I. (2004). Introducing Attribute Certificates to Secure Distributed E-Learning or M-Learning Services. *Proceedings of the IASTED International Conference*, Innsbruck, Austria, pp. 436-440.

- Karsenti, T., Goyer, S., Villeneuve, S. et Raby, C. (2005). *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Canada : CRIFPE, 230 p. consulté le 25/08/2010, accessible en ligne à l'adresse : <https://depot.erudit.org/id/001142dd>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*. tome III, Paris : A. Colin, 347 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 365 p.
- Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n° 40, pp. 17-29.
- Kim, H.-K., (2004). *Analyse sur le contenu culturel des manuels de français dans les lycées coréens*. Mémoire de recherche, Université Nationale de Kyungpook en Corée du Sud.
- Kim, H.-K. (2007). *Utilisation des outils multimédia et d'Internet dans l'apprentissage du français en Corée*. Mémoire de recherche, Université de Strasbourg.
- Kim, H.-K. & Mangenot, F. (2011). Apprentissage nomade en langue en Corée et production orale asynchrone. In E. Nissen, F. Poyet et T. Soubrié (dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : Ellug, pp. 189-208.
- Kim, K.-H. & Yun, H. (2007). Cying for me, cying for us : relational dialectics in a Korean social network site. *Journal of computer-mediated communication*, vol. 13, iss. 1. consulté le 13/10/2012, accessible en ligne à l'adresse : <http://icmc.indiana.edu/vol13/issue1/kim.yun.html>
- Kim, S.-N. & Kim, K.-H. (2002). La recherche sur l'apprentissage auto-dirigé en Corée. In A. Moisan & P. Carré (dir.). *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 87-104.

- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA*, n° 53, Avril 1994, pp. 127-158.
- Kress, G. & Pachler, N. (2007). Thinking about the 'm' in m-learning. In N. Pachler (éd). *Mobile learning : towards a research agenda*. London : WLE Centre, pp. 7-32.
- Kukulska-Hulme, A. (2006). Mobile language learning now and in the future. In P. Svensson. (éd.). *Fr°an vision till praktik : Spr°akutbildning och Informationsteknik* (From vision to practice: language learning and IT). Sweden : Swedish Net University (N°atuniversitetet), pp. 295–310.
- Kukulska-Hulme, A & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning : From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, vol. 20, n° 3, pp. 271–289.
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 260 p.
- Lan, Y. J., Sung, Y. T. & Chang, K. E. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, vol. 11, n° 3, pp. 130-151.
- Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms for mobile learning. In N. Pachler (éd). *Mobile learning : towards a research agenda*. London : WLE Centre, pp. 153-175.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press, 138 p.
- Lèbre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral : documents authentiques, analyse et utilisation*. Paris : CLE International, 174 p.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. Bruxelles : De Boeck, 206 p.

- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation*. Bruxelles : DeBoeck, 206 p.
- Lebrun, M. (2011). *Les compétences et les « CCC » : Capacités, Contenus et Contextes, Learning Outcomes, apprentissage et dispositif, approche programme*. consulté le 05/07/2012, accessible en ligne à l'adresse : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=559&cpag=1#comment-8347>
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In D. Legros & J. Crinon (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 23-39.
- Lee-Le Neindre, B. (2002). Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères. In J.-M. Robert (coord.). *ELA - Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique*, n° 126, pp.157-168.
- Lenoir, F. & Tardan-Masquelier, Y. (1997). *Encyclopédie des religions*. 1^e édition, Paris : Bayard éditions, 2470 p.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition : Task-based language teaching. In K. Hyltestam & M. Pienemann (éds.). *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon : Multilingual Matters, pp. 77-99.
- Lee, S. (2013). *Etude pour un plan d'amélioration de l'enseignement du français au lycée : la redéfinition de l'objectif de l'enseignement et sa réalisation par la 'tâche'*. Thèse de doctorat. Université nationale de Busan en Corée du Sud.
- Le Robert (éd) (2006). *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2949 p.
- Madec, L. (2010). FLE de l'enfer en Corée du Sud ?! - Comprendre les contextes pour s'adapter. *Éducation & Formation*, Janvier 2010, pp. 115-128/

- Mangenot, F. (2000). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias. In *Actes du colloque Multimédia et apprentissage des langues Triangle XVII*, Fontenay-Saint-Cloud, France : ENS Éditions, pp. 65-80.
- Mangenot, F. (2001). Présentation. In R. Bouchard & F. Mangenot (dir.). *Notions en question. Interactivité, interactions et multimédia*, n° 5, Lyon : ENS Éditions, pp.11-19.
- Mangenot, F. (2002). Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation Permanente*, n° 152, pp. 109-119.
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J.-N. Salaün & C. Vandendorpe (coord.). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, pp.103-123.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?. In J. Gerbault (coord.). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris : L'Harmattan, pp.105-120.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (éds.). *Colloque Jocair 2008*. Paris : Hermès, Lavoisier, pp. 13-26.
- Mangenot, F. (2009). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Revue STICEF*, vol. 15. consulté le 21/12/2012, accessible en ligne à l'adresse : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05.htm
- Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 213-226.

- Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In S. Canelas-Trevisi et al. (dir.). *Langage, objets, enseignés et travail enseignant*, Grenoble : Ellug, pp. 335-351.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). Internet et la classe de langue. Paris : CLE International, 160 p.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n° 45, pp. 82-90.
- Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?. In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage, Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*, 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.
- Marcoccia, M. (2000). Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury et V. Traverso (éds.). *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : ARCI – Presses Universitaires de Lyon, pp.249-263.
- Martinez, P. (2008). *La didactique des langues étrangères*. 5^e édition, Paris : PUF, 127 p.
- Marton, P. (1999). Liminaire. Éducation et Francophonie. *Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*, vol. 27, n° 2, autonome-hiver. consulté le 26/10/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-2/Liminaire.html>
- Milhaud, M. (2001). La langue française dans les lycées coréens : un outil linguistique décontextualisé. *Le Français aujourd'hui, Le français vu d'ailleurs*, n° 132, pp. 45-53.

- Ministère de l'éducation nationale de la Corée du Sud (éd.) (2001). *Guide pour les programmes d'enseignement au lycée, langues étrangères 7^e Programmes éducatifs* (notre traduction). Séoul : Ministère de l'éducation nationale de la Corée du Sud, 223 p.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 188 p.
- National Internet Development Agency of Korea (2007). *Enquête sur les usages de l'Internet sans fil en 2007* [notre traduction]. Rapport Novembre 2007, 169 p.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des Langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, 238 p.
- N'dri, M. K. (2011). Gilbert Simondon : un optimisme technique sans illusion. *Rubrique philosophie*, 20 Janvier 2011, pp. 1-12.
- Neuliep, J.W. (2009). *Intercultural Communication : A Contextual Approach*. 6^e Edition. Thousand Oaks, CA : Sage publications, 415 p.
- Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : analyse de pratiques. In A. Rivens-Mompean & M.-J. Barbot (coord.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement – tutorat*. Séminaire ATENA-L, Autonomie, Technologie Numérique et Apprentissage en Langues. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, collection UL3 travaux et recherches, édition CEGES, pp. 191-210.
- Nonnon, E. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir, enjeux, limites et perspectives. *Revue DFLM*, n° 15, pp. 3-9.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, n° 115/116, Décembre 2002, pp. 73-92.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge : Cambridge University press, 211 p.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 260 p.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M., & Lefrere, P. (2003). *MOBilelearn WP4 – Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. consulté le 18/04/2009, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>
- Oxford Dictionaries en ligne (nd.). *Definition of smart in English*. consulté le 20/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://oxforddictionaries.com/definition/english/smart?q=smart>
- Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele. (éds.). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck, pp. 13-30.
- Park, S.-H. (2002). L'oral et les apprenants coréens. Problèmes de phonétique et de culture. *ELA, Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique*, n°126, pp.201-210.
- PC Magazine en ligne (nd.). *Definition of : Smartphone*. consulté le 20/10/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.pcmag.com/encyclopedia_term/0,1237,t=Smartphone&i=51537,00.asp
- Pelgrum, W. & Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*. Paris : UNESCO. consulté en ligne le 03/02/2010, accessible en ligne : http://publishing. ... x?Code_Livre=4258/

- Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Gresec. Les enjeux de l'information et de la communication*. consulté le 19/06/2012, accessible en ligne à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, vol. 93, n° 1, pp. 69-83.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In G. Crookes & S.M. Gass (éds.). *Tasks and second language learning*. Clevedon, UK : Multilingual Matters, pp. 9-34.
- Pinkwart, N., Hoppe, H.U., Milra, M. et Perez, J. (2003). Educational scenarios for cooperative use of personal digital assistants. *Journal of computer assisted learning*, n° 19, pp. 383-391.
- Pitsch, K. (2007). Unterrichtskommunikation revisited. Tafelskizzen als interaktionale Ressource. *Bulletin VALS/ASLA*, n° 85 pp. 59-80.
- Polkova, A. (2006). *Petit historique du cadre européen commun de référence pour les langues*. consulté le 22/08/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.edufle.net/Petit-historique-ducadre-europeen>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 448 p.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23, n° 1, pp. 10-27.
- Puren, C. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. pp. 1-14. consulté le 15/11/2012, accessible en ligne : www.christianpuren.com

- Puimatto, G. (2007). De l'outil à l'usage, Un processus complexe, une réflexion à engager. In G. Puimatto (coord.). *TICE : l'usage en travaux*, Paris : Scérén-CNDP, pp.15-33.
- Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. *ELA*, n° 41, pp. 127-135.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (éd.). *Acquisition d'une langue étrangère, Actes du Colloque de Neuchâtel*, 16-18 septembre 1982, Universités de Paris VIII et de Neuchâtel, pp. 17-47.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS/ASLA*, n° 63, Avril 1996, pp. 159-170
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris/Gap : Ophrys, 140 p.
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, n° 41, pp. 83-100.
- Quinn, C. (2000). *mLearning : Mobile, Wireless, in-your-pocket learning*. consulté le 06/11/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp.61-86.
- Ramstad, E. & Park, S.-H. (2008). Téléphonie mobile. Les Coréens ont apprivoisé la vidéo sur leur portable. *Courrier international*, 18 Décembre 2008, Hebdo n° 946-947, p.80.
- Richterich, R. (1996). Introduction au colloque. *Bulletin VALS/ASLA*, n° 63, Avril 1996, pp. 9-10.

- Rivens-Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 445 p.
- Rivens-Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation?. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 1, pp. 221-244.
- Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 128 p.
- Rodet, Jacques (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp.159-170.
- Rodríguez Seara, A. (nd.). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. consulté le 15/11/2012, accessible en ligne : http://www.uned.es/cattudela/revista/n001/art_8.htm
- Rosen, E. (2001). *Apprendre une langue en communiquant ... Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses, 670 p.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n° 45, pp. 6-14.
- Salam, L. P. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Sandberg, J., Maris, M., De Geus, K. (2011). Mobile English Learning : An evidence-based study with fifth graders. *Computers and Education*, n° 57, pp. 1334-1347.
- Schneuwly, B. (1997). Vers une didactique de l'oral?. *Enjeux*. n° 39/40, pp. 3-11.

- Shannon, C. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana : University of Illinois Press, 144 p.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & education*, n° 34, pp. 177-193. consulté le 26/10/2008, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.elsevier.com/locate/compedu>
- Sharples, M. (2005). Learning as conversation : Transforming education in the mobile age. *Proceedings of conference on seeing, understanding, learning in the Mobile Age*, Budapest, pp. 147–152.
- Site officiel du FIL (Français en première ligne) (depuis 2007). consulté le 20/02/2008, accessible en ligne à l'adresse : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, 36, pp. 1-14.
- Song, J.-H. (2003). *Le Français I*. Seoul : Jihaksa, 157 p.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français Dans le Monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. n° 45, pp. 25-34.
- TABASCO (collectif) (2004). Vers un cadre conceptuel pour une approche basée sur la tâche dans l'apprentissage des langues. *Travaux de didactique du FLE*, n° 51, pp. 17–32.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris : ESF éditeur, 127 p.
- Taylor, J. (2006). What are appropriate methods for evaluating learning in mobile environments?. In Sharples, M. (ed). *Big Issues in Mobile Learning*. Nottingham : Kaleidoscope Network of Excellence, pp.25-30.

- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International conference mobile learning 2005*. pp. 261-266.
- Traxler, J. (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Education : the moving finger writes and having writ... *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 8, n° 2, pp.1-12.
- Traxler, J. (2009). Learning in a mobile age. *International Journal of mobile and blended learning*, vol. 1, iss. 1. January-March 2009, pp.1-12.
- Tricot, A. Plegat-Soutjis, F. Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Actes du colloque EIAH*. Strasbourg, 15-17 avril 2003, Paris : ATIEF/INRP, pp. 391-402.
- Trifonova, A., & Ronchetti, M. (2003). Where is mobile learning going?. *Proceeding of the E-Learn conference*. 7-11 November 2003, Phoenix, AZ. consulté le 25/01/2009, accessible en ligne à l'adresse : [http://www.science.unitn.it/~foxy/docs/Where%20is%20Mobile%20Learning%20Going%20\(E-Learn2003\).pdf](http://www.science.unitn.it/~foxy/docs/Where%20is%20Mobile%20Learning%20Going%20(E-Learn2003).pdf).
- Valarmathi, K. E. (2011). Mobile assisted language learning. *Journal of Technology for ELT*, vol. 1, n° 2, Avril-June 2011. consulté le 15/11/2013, accessible en ligne à l'adresse : <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/april2011/mobileassistedlanguagelearning>
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : DeBoeck, 502 p.
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adult : systems development in adult language learning*. Strasbourg : Council for cultural co-operation of the Council of Europe, 235 p.

- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum : awareness, autonomy and authenticity (applied linguistics and language study)*. New York : Routledge, 264 p.
- Viberg, O. & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning : A literature review. In M. Specht, M. Sharples & J. Multisilta (éds). *Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning, mLearn 2012*, Helsinki, Finland, October 16 -18, 2012, pp.9-16.
- Vion, R. (1992). *La Communication Verbale*. Paris : Hachette Supérieur, 302 p.
- Vygotsky, L.-S. (1934/1985). *Penser et langage*. Paris : Éditions sociales, 419 p.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. et Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Edition du Seuil, 285 p.
- Weber, C. (2008). La modélisation de l'oral, une démarche timide... Effets de quelques représentations de l'oral. In C. Parpette & M.-A. Mochet (éds.). *L'oral en représentation(s) : Décrire, enseigner, évaluer*. Belgique : Proximités-EME, pp. 51-68.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier, 331 p.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil, 384 p.
- Winkin, Y. (2008-2009). Communication. In E. Graf, H. Rouanet et J. Mayorkas (dir.) *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Encyclopaedia universalis, p. 476.
- Wong, Y. & Tsai, J.L.(2007). Cultural models of shame and guilt. In Tracy, J.R., Robins, R.W., & Tangney, J.P., (éds). *Handbook of Self-Conscious Emotions*. New York : Guilford Press, pp.209-223.

Liste des figures

Figure 1. Lieux de l'utilisation du téléphone portable relié à Internet (<i>op. cit.</i> : 23) (notre traduction).....	13
Figure 2. Extrait d'un manuel coréen de français (Song, 2003 : 15).....	44
Figure 3. Définition du MALL.....	54
Figure 4. Le degré de l'intensité d'intervention tutorale.....	64
Figure 5. Schéma de notre démarche de recherche-action.....	79
Figure 6. Modèle dynamique d'apprentissage selon Lebrun (<i>ibid.</i>).....	81
Figure 7. Fonctionnement de notre dispositif de formation.....	85
Figure 8. Espace personnel de Cyworld.....	90
Figure 9. Dossier Mobile Learning avec les consignes et questions.....	91
Figure 10. Dossier Participant – Apprenante Kim B.....	91
Figure 11. Espace Cyworld d'une apprenante.....	94
Figure 12. Relation entre les niveaux de compétences écrite et orale autoévalués.....	97
Figure 13. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'écrit autoévalués.....	98
Figure 14. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'oral autoévalués.....	98
Figure 15. Relation entre les niveaux de ce compétences écrite et orale autoévalués.....	111
Figure 16. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'écrit autoévalués.....	112
Figure 17. Relation entre les niveaux de compétences de production et de compréhension de l'oral autoévalués.....	112
Figure 18. Date de la contribution et nombre de visites dans le dossier Participant - Apprenante B.....	114
Figure 19. Date et heure de la contribution dans l'échange de messages entre le tuteur et un apprenant.....	114
Figure 20. Evolution du nombre de mots utilisés d'une tâche à l'autre (apprenantes K et B).....	134
Figure 21. Evolution du nombre de mots utilisés d'une tâche à l'autre (apprenantes Che, Park, Kimji, Kim).....	135
Figure 22. Indices de l'utilisation du téléphone portable pour poster des messages sur Cyworld.....	136
Figure 23. Indice de l'utilisation du téléphone portable pour poster des vidéos sur Cyworld.....	137
Figure 24. Moment dans la journée pour poster des messages écrits.....	138
Figure 25. Lieu de la production orale.....	139
Figure 26. Nombre moyen de mots utilisés par apprenants et par tâche.....	143
Figure 27. Flux communicatifs entre les apprenantes.....	145
Figure 28. Nombre de messages écrits par apprenante à destination des autres apprenantes.....	145
Figure 29. Flux communicatif entre les apprenants et lien amical.....	147
Figure 30. Extrait du message écrit par l'apprenante B.....	152
Figure 31. Extrait d'un échange de messages entre l'apprenante K et la tutrice.....	152
Figure 32. Flux communicatif.....	153
Figure 33. Nombre de visites des dossiers.....	156
Figure 34. Durée des enregistrements vidéo des apprenantes par tâche.....	159

Figure 35. Nombre de messages de la part des apprenantes à destination de la tutrice par tâche.....	160
Figure 36. Echange de messages entre les apprenantes par tâche	160
Figure 37. Stratégies de prise de parole adoptées par les apprenantes	205
Figure 38. Délai de la réalisation de tâches chez les six apprenantes	210
Figure 39. Classement des messages écrits par la tutrice	217
Figure 40. Répartition du nombre de messages écrits par les apprenantes avant/pendant et après la réalisation des tâches	225
Figure 41. Messages échangés entre les apprenantes et la tutrice avant l'envoi de la réalisation des tâches	225
Figure 42. Types de messages échangés entre les apprenantes et la tutrice	226

Liste des tableaux

Tableau 1. La parole dans son usage décrite par Weber (<i>op.cit.</i> : 262).....	25
Tableau 2. Cadre pour décrire une tâche en TBLT	38
Tableau 3. Différents rôles du tuteur définis par Nissen (<i>ibid.</i>)	67
Tableau 4. Formes de travail collectif en ligne	70
Tableau 5. Marqueurs de stratégies de communication du locuteur non natif.....	73
Tableau 6. Caractéristiques des tâches de la première expérience	87
Tableau 7. Tâches de la deuxième expérience	105
Tableau 8. Données des entretiens de la deuxième expérience	115
Tableau 9. La nature des données et la façon de les traiter	124
Tableau 10. Messages écrits par les apprenantes K, B et Kimji.....	146
Tableau 11. Exemple d'un message posté par l'apprenante Che	158
Tableau 12. Exemples de messages postés par les apprenantes	159
Tableau 13. Ordre de thèmes en fonction du nombre de mots par tâche	169
Tableau 14. Échange communicatif de la Tâche 7 entre l'apprenante K et l'interlocutrice native	177
Tableau 15. Trace d'une reprise dans l'échange communicative de la Tâche 5 entre l'apprenante Kimji et l'interlocutrice native	178
Tableau 16. Message écrit par l'apprenante Che.....	190
Tableau 17. Extrait du discours de l'apprenante Park pour les réalisations des Tâches 4 et 9	194
Tableau 18. Exemple d'un enchaînement de messages entre la tutrice et l'apprenante B .	209
Tableau 19. Exemple d'un message relevant du rôle cognitif-langagier	218
Tableau 20. Exemple d'un message relevant du rôle organisationnel	218
Tableau 21. Exemple d'un message relevant du rôle motivationnel	219
Tableau 22. Exemple d'un message relevant du rôle méthodologique.....	219
Tableau 23. Exemple d'un message relevant du rôle social	219
Tableau 24. Exemple d'un message relevant du rôle soutien-technique	220
Tableau 25. Exemple d'un message relevant du rôle évaluatif.....	220
Tableau 26. Exemple d'un message classé 'autres' (commentaire)	220
Tableau 27. Exemple d'un message écrit par l'apprenante B	221
Tableau 28. Exemple d'un message écrit par l'apprenante Park concernant le non respect d'un délai.....	222
Tableau 29. Exemple du type organisationnel de messages échangés entre la tutrice et l'apprenante Park.....	227
Tableau 30. Exemple d'un échange de messages de type méthodologique entre la tutrice et l'apprenante Che.....	229
Tableau 31. Exemple d'un échange de messages de type soutien technique entre la tutrice et l'apprenante B.....	230

Index des notions

- acceptabilité, 17, 50, 143, 277
- apprentissage, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 94, 95, 96, 97, 101, 107, 110, 111, 122, 125, 128, 129, 130, 131, 134, 141, 144, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 211, 215, 216, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 259, 260, 265, 266, 268, 269, 270, 272, 274, 275, 276
- apprentissage nomade, 16, 20, 51, 52, 54, 55, 63, 84, 130, 164, 216, 241, 250, 253
- autonomie, 17, 61, 62, 64, 65, 71, 75, 88, 101, 194, 214, 216, 217, 224, 231, 233, 236, 238, 241, 247, 252, 258, 263
- Communication, 8, 12, 46, 48, 55, 260, 263, 271, 273, 274, 278, 284
- discours, 21, 24, 26, 38, 57, 60, 77, 86, 87, 101, 116, 119, 120, 121, 123, 126, 132, 141, 142, 158, 162, 168, 172, 173, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 221, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 243, 245, 246, 248, 251, 258, 259, 266
- dispositif, 17, 20, 49, 50, 51, 67, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 98, 99, 103, 104, 107, 108, 109, 113, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 162, 163, 164, 209, 215, 216, 217, 231, 239, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 261, 268, 275
- ergonomie, 17, 100, 132
- exolingue, 22, 58, 71, 72, 74, 178, 274, 275
- interlocutrice native, 106, 116, 125, 130, 131, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 144, 151, 152, 154, 155, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 217, 219, 220, 232, 233, 235, 237, 243, 244, 245, 246, 251
- mobile*, 12, 13, 15, 46, 51, 52, 53, 84, 92, 95, 99, 100, 108, 110, 113, 130, 133, 163, 220, 242, 252, 261, 263, 265, 267, 274, 276, 277
- n'importe où et n'importe quand, 84, 149
- oral, 1, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 42, 57, 70, 74, 75, 78, 82, 84, 85, 87, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 108, 112, 121, 125, 129, 130, 136, 142, 144, 149, 154, 155, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 175, 201, 205, 212, 213, 216, 232, 238, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 267, 271, 272, 275, 278
- parole, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 42, 45, 57, 72, 74, 82, 84, 86, 93, 95, 96, 99, 100, 103, 104, 117, 120, 121, 123, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 141, 142, 143, 144, 163, 164, 168, 169, 171, 174, 175, 181, 183, 184, 186, 190, 192, 195, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 231, 232, 233, 238, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 259
- pratique, 7, 8, 9, 12, 23, 29, 30, 31, 39, 44, 50, 51, 69, 71, 75, 77, 78, 82, 84, 96, 101, 113, 129, 131, 132, 133, 138, 142, 149, 154, 164, 166, 167, 177, 199, 237, 241, 242, 244, 255, 258, 271
- production orale, 15, 17, 33, 74, 75, 77, 100, 101, 109, 113, 116, 119, 121, 125, 127, 128, 129, 136, 139, 142, 149, 162, 163, 165, 168, 178, 195, 199, 201, 202, 203, 204, 213, 233, 242, 243, 250, 252, 253, 266
- stratégie, 72, 101, 195, 203, 205
- Tâche, 36, 73, 74, 86, 87, 102, 105, 106, 116, 137, 157, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205,

206, 207, 208, 209, 218, 219, 220, 221,
 222, 235, 236
 tâche communicative, 39
 tutorat, 16, 18, 64, 65, 67, 71, 83, 86, 89,
 102, 107, 162, 215, 216, 217, 224, 231,
 238, 241, 246, 247, 248, 251, 253, 260,
 261, 263, 269, 271, 274, 275
 usage, 23, 25, 47, 49, 51, 94, 111, 128,
 130, 131, 148, 150, 151, 243, 253, 257,
 259, 262, 274
 utilisation, 1, 7, 12, 13, 14, 17, 20, 27, 30,
 31, 32, 33, 36, 37, 39, 41, 43, 47, 49,
 50, 51, 53, 54, 58, 60, 61, 67, 68, 72,
 73, 74, 77, 86, 89, 93, 96, 98, 100, 113,
 121, 122, 123, 125, 129, 130, 131, 132,
 135, 136, 137, 143, 144, 148, 151, 163,
 164, 165, 168, 184, 185, 186, 190, 196,
 207, 226, 231, 236, 241, 242, 250, 267

Liste des abréviations

AC	Analyse de Contenu
AD	Analyse de Discours
ALSIC	Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication
ALMT	Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies
CALICO	Computer-Assisted Language Instruction Consortium
CALL	Computer Assisted Language Learning
CGU	Contenu Généré par les Utilisateurs
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
Cedefop	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CREDOC	Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie
DELFI	Diplôme d'études de langue française
EUROCALL	European Association for Computer Assisted Language Learning
iJIM	International Journal of Interactive Mobile Technologies.
IJMBL	International Journal of Mobile and Blended Learning
IJMLO	International Journal of Mobile Learning and Organisation.
INALCO	Institut National des Langues et Civilisations Orientales
JALT CALL	Computer Assisted Language Learning section of the Japan Association for Language Teaching
LLCE	Licences, Littératures et Civilisations Étrangères
LLT	Journal Language Learning and Technology
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MMS	Multimedia Messaging Service
PC Magazine	Personal Computer Magazine
PDA	Personal Digital Assistant
Projet F1L	Projet Français en première Ligne
ReCALL	Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning
SMS	Short Messaging Service
TBLT	Task-based language learning and teaching
UCC	User Created Content
UGC	User Generated Content

Table des matières

Résumé	3
Remerciements	4
Sommaire du premier volume.....	5
Introduction Générale	6
1. Manque de pratique de l'oral dans le milieu institutionnel.....	8
2. Attitude des apprenants coréens en classe de langue	10
3. Environnement technologique	12
4. Problématique et questions de recherche	13
5. Le plan de notre travail de recherche	16
 Chapitre 1. Didactique de l'oralité et TIC dans une perspective culturelle	19
Introduction	20
1.1. Les représentations de l'oral en didactique des langues	20
1.1.1. Relation entre l'oral et l'écrit	21
1.1.2. Vers une didactique de l'oralité.....	23
1.2. La place de la prise de parole dans l'évolution méthodologique en didactique des langues étrangères.....	28
1.2.1. La méthodologie traditionnelle	29
1.2.2. La méthodologie directe.....	30
1.2.3. La méthodologie active.....	31
1.2.4. La méthodologie audio-visuelle	32
1.2.5. L'approche communicative	33
1.2.6. L'approche par tâche	36
1.2.6.1. Tâche communicative dans l'approche du Task-based language learning and teaching (TBLT).....	36
1.2.6.2. La tâche actionnelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	39
1.3. Enseignement du FLE en Corée du Sud	42
1.3.1. L'oral face aux méthodologies adoptées.....	42
1.3.2. La relation interpersonnelle dans un cours de FLE.....	45
1.4. Apprentissage des langues et technologies numériques.....	46
1.4.1. Usages sociaux et utilisation des technologies numériques	49
1.4.2. L'apprentissage nomade des langues	51
1.4.2.1. La notion d'apprentissage nomade	51
1.4.2.2. Apprentissage des langues médiatisé par les outils mobiles	53
1.4.3. Communication médiatisée par les technologies numériques.....	55
1.4.3.1. La notion de communication	55
1.4.3.2. La communication et les TIC	58
1.4.3.3. La communication médiatisée au service de l'apprentissage des langues	60
1.4.4. La notion d'autonomie dans une perspective culturelle	61
1.4.4.1. Autonomie et apprentissage tout au long de la vie	61
1.4.4.2. Accompagnement de l'apprentissage des langues médiatisé	64
1.4.5. Stratégies lors de la réalisation d'une tâche multimédia	68
1.4.5.1. La tâche multimédia	68
1.4.5.2. Le recours aux stratégies.....	70
1.4.5.3. Outils d'analyse des stratégies	72
 Conclusion	75

Chapitre 2. Méthodologie de recherche et objet d'étude 76

Introduction 77

2.1. Choix méthodologique : recherche-action	78
2.2. Conception de notre dispositif	79
2.2.1. La notion de dispositif de formation	79
2.2.2. Genèse de notre dispositif	82
2.3. Déroulement du premier cycle de notre recherche-action	86
2.3.1. Caractéristiques du premier dispositif de formation	86
2.3.1.1. Tâches langagières	86
2.3.1.2. Rôle et profil du tuteur	88
2.3.1.3. Le site de réseau social en ligne Cyworld	89
2.3.1.4. Téléphone portable relié à Internet.....	92
2.3.2. Mise en œuvre de la première expérience	93
2.3.3. Profil des apprenants de la première expérience	96
2.3.4. Analyse et révision du premier dispositif.....	99
2.3.4.1. Effets du téléphone portable et du site de réseau social Cyworld sur la prise de parole	99
2.3.4.2. Rôle de la tâche pour la pratique de l'oral.....	101
2.3.4.3. Le tutorat à distance	102
2.3.5. Synthèse des atouts et limites de la première expérience.....	103
2.4. Déroulement du deuxième cycle de notre recherche-action	104
2.4.1. Caractéristiques du deuxième dispositif de formation	104
2.4.1.1. Tâches langagières	105
2.4.1.2. Rôle et profil du tuteur	107
2.4.1.3. Le site de réseau social en ligne Cyworld	108
2.4.1.4. Téléphone portable relié à Internet.....	108
2.4.1.5. Interlocuteur natif.....	108
2.4.2. Mise en œuvre de la deuxième expérience.....	109
2.4.3. Profil des apprenants de la deuxième expérience	110
2.5. Corpus d'analyse de notre recherche	113
2.5.1. Corpus.....	113
2.5.2. Transcription.....	116
2.5.3. Traduction des entretiens et des messages écrits sur Cyworld.....	118
2.6. Traitement des données du corpus	118
2.6.1. Méthode d'analyse de discours	119
2.6.2. Méthode d'analyse de contenu.....	120
2.6.3. Technique d'analyse de statistiques descriptives	122
2.7. Triangulation des données	123
2.8. Protection des données personnelles.....	125

Conclusion 125

Chapitre 3. Téléphone portable et réseau social en ligne au service de la production orale 127

Introduction 128

3.1. Analyse des représentations de l'utilisation du téléphone portable pour l'apprentissage de l'oral....	130
3.1.1. Le téléphone portable au service de l'apprentissage de l'oral.....	130
3.1.2. Exploitation de la mobilité en question.....	136
3.1.3. Entraînement à la prise de parole par l'enregistrement vidéo	141
3.2. Analyse des échanges et de la mutualisation de l'apprentissage sur le réseau social en ligne Cyworld	144
3.2.1. Flux communicatifs et caractéristiques des échanges	144
3.2.2. Apports de l'utilisation du réseau social en ligne Cyworld pour l'apprentissage du français	151
3.2.2.1. Apprentissage du français via Cyworld.....	152
3.2.2.2. Mutualisation.....	155
3.3. Synthèse.....	163

Chapitre 4. Tâches communicatives réalisées en vidéo au service de la pratique de l'oral	166
Introduction	167
4.1. Thèmes des tâches	169
4.2. Stratégies de réalisation des tâches	175
4.2.1. Nature de l'échange communicatif en temps différé avec l'interlocutrice native	175
4.2.2. Stratégies de communication en mode asynchrone.....	184
4.2.2.1. Recours à du matériel et à d'autres personnes.....	184
4.2.2.2. Mise en scène	186
4.2.3. Stratégies vidéographiques et énonciatives de la prise de parole.....	195
4.2.3.1. Stratégies vidéographiques de production orale.....	195
4.2.3.2. Stratégies énonciatives de production orale	199
4.3. Difficultés rencontrées lors de la réalisation de tâches	206
4.3.1. Familiarité de la tâche.....	206
4.3.2. Question de compétences en langue	207
4.3.3. Difficultés techniques	207
4.3.4. Gestion du temps.....	209
4.4. Synthèse.....	212
Chapitre 5. Le tutorat à distance dans un dispositif d'apprentissage nomade du français	215
Introduction	216
5.1. Caractéristiques de l'intervention tutorale.....	217
5.2. Autonomie des apprenantes	224
5.2.1. Autonomie générale	224
5.2.2. Autonomie langagière.....	231
5.2.3. Autonomie d'apprentissage	233
5.3. Synthèse.....	238
Chapitre 6. Conclusions.....	240
6.1. Résultats de notre travail de recherche	242
6.2. Limites et perspectives de cette recherche.....	248
Bibliographie.....	254
Liste des figures	279
Liste des tableaux	281
Index des notions	282
Liste des abréviations.....	284
Table des matières	285